

Barnets frihet

- *farvel?*

Hedda Berntsen



Masteroppgave ved pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

15. Juni 2011

An aerial photograph of a rooftop playground. The play area is enclosed by a metal fence and features green safety surfacing with yellow circular patterns and a blue winding path. Various play structures, including slides and climbing frames, are visible. The surrounding building has a flat roof with HVAC units and other mechanical equipment.

BARNETS FRIHET - *FARVEL?*

Hedda Berntsen

Masteroppgave ved pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

15. Juni 2011

© Hedda Berntsen

2011

Barnets frihet - farvel?

Hedda Berntsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema

Målet med denne studien var å finne ut hvilke faktorer og strukturer som begrenser individets frihet og med bakgrunn i funnene, si noe om muligheten for å opprettholde høy grad av individets frihet i institusjonene skole og SFO. Christian. W. Becks (2009) forståelse av de individuelle handlingene i hverdagslivet og i de målrettede institusjonene, har vært av stor betydning for min forskning. I hverdagslivet dominerer handlinger ut fra første person: ”jeg ønsker å gjøre”. I de målrettede institusjonene derimot, dominerer barnets handling ut fra annen og tredje person: institusjonen bestemmer at ”du skal gjøre”. Barnet behandles som et objekt som skal handle etter institusjonens overordnede mål. På bakgrunn av denne og andre teorier definerte jeg individets frihet som: a) egenstyring av tid, b) bevegelsesfrihet og c) handlingsfrihet.

Metode

Data ble samlet gjennom dybdeintervju og observasjon. Totalt 10 barn ble dybdeintervjuet. Disse 10 ”informantene” representerte tre ulike undervisningsalternativer med antatt ulik grad av planlagt organisering: en byskole, en bygdeskole og de hjemmeunderviste.

Resultater

På bakgrunn av operasjonaliseringen av individets frihet, fant jeg ut at det ikke er mulig med høy grad av individuell frihet innad i institusjonene skole og SFO, for disse barna i 4. klasse. Overraskende var det derimot at de ressurssterke foreldrene valgte vekk overdreven institusjonalisering for sine barn, at bygdeskolebarna ofte ble værende lenger på skolen fordi de måtte forholde seg til skolebussen og at barna oppfattet fritiden sin som den tiden de ikke var på skole, SFO eller deltok på fritidsaktiviteter. Datamaterialet ga ingen indikasjoner på at barna selv oppfattet at grensene kneblet dem. Det kan være interessant å undersøke dette funnet nærmere. Er grensene internalisert, eller kan grenser og gjerder sees på som uproblematisk?

Forord

Vi liker ikke når andre bestemmer våre handlinger. I historien er det mange eksempler på at mennesker er villige til å ofre det mest verdifulle de har – livet, for å oppnå frihet. Enten det er snakk om slaverne i sørstatene i USA som ville bli fri fra slaveeierne sine, om det var opprørere i Sør-Amerika ledet av Bolívar som ønsket å løsrive seg fra kolonimakten Spania på begynnelsen av 1800-tallet, inderne som protesterte med ikke voldelige metoder ledet av Gandhi for å løsrive seg fra britenes tyranniske styrestil, eller en hel verden som gikk i krig for at Europa ikke skulle miste sin frihet til Hitlers Nazi-regime. Også her i Norge, satte man livet på spill for friheten: Gunnar Sønsteby, Max Manus, Kaptein Linge, min farfar og mange, mange flere. Hva er det så med denne friheten som er så viktig for oss mennesker? Og når er individets frihet i faresonen?

Min påstand er at de målrettede institusjonene på sin måte tar friheten fra barna våre. Individets frihets karakter har opptatt meg meget fra ung alder. Jeg kan ennå huske hvordan læreren bestemte våre handlinger, befalte oss å gjøre endeløse timer med lekser og hvor uendelig lang en skoletime kunne være da jeg gikk i 3. klasse på Filtvet skole. Viserne på den store klokken over døren beveget seg ikke, jeg hadde vondt i baken fra å sitte stille i 40 minutter i strekk, og timene var kjedelige. Hvordan min to år eldre bror holdt ut på skolen helt til klokken to, var helt ufattelig for meg.

Min barndom var preget av høy grad av individuell frihet, med unntak av de tre timene jeg var på skolen hver dag, gjorde lekser eller hjalp til hjemme. Min opplevelse av skolen de første årene, var forbundet med tvang, kjedsomhet og bortkastet tid. Jeg ville heller løpe, klatre, stå på ski, bygge demning, plukke blomster og bær, bygge hytte i skogen, lage hopp og husker, lage krukker av leire, snekre, balansere, hoppe og stupe i fjorden, seile, ro, svømme, plante busker, ri på sauer, kose med kattene eller leke med søsknene og vennene mine. Takket være nok tid, handlingsrom og bevegelsesfrihet, har jeg fått utvikle mine talenter og hatt en barndom preget av frihet og lek. Takk til dem som på 80-tallet holdt fast ved en 16 timer skoleuke for barna i småskolen. Takk til Mamma som valgte å være hjemme med oss. Det ga en enorm frihet og trygghet til utvikling, mestring og lek. I Norge i dag bruker barn mye mer tid i de målrettede institusjonene enn tidligere. Hvis vi ser på den norske skolen, enhetsskolen – kan vi spørre oss hvor mye råderett barna har over sin egen dag. Dette ønsket jeg å finne ut mer av.

Det har vært en lærerik prosess å skrive denne masteroppgaven, men til tider litt hektisk. Jeg hadde ikke kommet i mål uten impulser fra andre. Den største takken går til min veileder Christian W. Beck som har vært til stor inspirasjon og for hans faglige, gode innsikt, fantastiske veiledning og engasjement. Videre vil jeg takke barna som stilte opp for meg, og foreldrene som ga meg lov til å intervju barna deres. Tusen takk til de to skolene jeg henvendte meg til, og kontaktlærerne for 4. klasse. Takk til Pappa og Britt Rogge som har lest korrektur og Mamma som har vært en viktig samtalepartner i forhold til temaet; barn og institusjonalisering. Forskergruppen *samfunnsrettet pedagogikk* har hatt stor betydning for inspirasjon og kunnskap.

Innholdsfortegnelse

1	Individets frihet	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Kort om hvert av de neste kapitlene	2
2	Begrepsdefinisjoner.....	3
2.1	Institusjon	3
2.1.1	institusjonalisering	3
2.2	Selvaktivering (egenstyrte handlinger).....	3
2.3	Lek	4
2.3.1	Ekte lek og frilek	4
2.4	Frihet	5
2.3.1	Individets frihet	6
2.3.2	Egenstyring av tid.....	6
2.3.3	Bevegelsesfrihet	6
2.3.4	Handlingsfrihet.....	7
2.4	Begrensinger av tid, bevegelse og handling	7
3	TEORI.....	8
3.1	Ellen Key	8
3.2	Michel Foucault	8
3.3	Jean-Jacques Rousseau	10
3.4	Christian W. Beck.....	10
3.5	Margaret Archer	11
3.6	Georg H. Mead	12
3.7	Anthony Giddens.....	13
3.8	George Lakoff & Mark Johnson.....	13
3.9	Individuell frihet i et teoretisk perspektiv.....	14
3.9.1	Grad av egenstyring av tid	15
3.9.2	Grad av bevegelsesfrihet	15
3.9.3	Grad av handlingsfrihet.....	16
3.10	Videreutvikling av problemstillingen	19
4	BARNAS HVERDAG	22
4.1	Barneskolen	22

4.2	Dagens scenario	24
4.2.1	Mindre tid	24
4.2.2	Mindre plass	25
4.2.3	Mindre egenstyring av aktivitet.....	25
4.3	Lovene	26
4.3.1	Dagens lovgivning om fri selvbestemmelse.....	26
4.3.2	Lovgivning om hvordan å organisere undervisningen	27
4.3.3	Lovgivning med hensyn til plass.....	28
4.4	Frihet og ressursfordeling	28
5	METODE	31
5.1	Valg av metode	31
5.2	Kvalitativ metode	31
5.2.1	Det kvalitative dybdeintervjuet.	32
5.2.2	Den kvalitative metodologien	32
5.3	Ulike undervisningsalternativer	34
5.3.1	Byskolen.....	35
5.3.2	Bygdeskolen	36
5.3.3	Hjemmeunderviserne	37
5.4	De tre hovedkategoriene	38
5.5	Valg av informanter.....	38
5.6	Begrensende faktorer på individets frihet.....	39
5.7	Påvirkende variabler	40
5.8	Forming av intervjuguiden	40
5.9	Dybdeintervjuet	41
5.10	Feltarbeid “light”	41
5.10.1	De hjemmeunderviste.....	41
5.10.2	Bygdeskolen	42
5.10.3	Byskolen.....	43
5.11	Analyse av dataene	44
5.12	Analyseprosessen.....	44
5.12.1	Koding og kategorisering	44
5.12.2	Meningsfortetning	45
5.12.3	Innholdsanalysen	46

5.13	Mulige validitetsfeller	46
5.13.1	Lukkede spørsmål	47
5.13.2	Forforståelse	47
5.13.3	Om å intervju barn.....	48
5.13.4	Flyt	49
5.14	Validitet.....	50
5.14.1	Troverdighet	51
5.14.2	Overførbarhet	51
5.14.3	Pålitelighet.....	52
5.14.4	Bekreftbarhet	52
6	RESULTATER	53
6.1	Den kvalitative tilnærmingen til individets frihet.....	53
6.2	Funnene	54
6.3	Egenstyring av tid.....	55
6.3.1	Tid på skolen og SFO.....	55
6.3.2	Fritid	56
6.3.3	For liten fritid?	57
6.3.4	Fritidsaktiviteter	59
6.3.5	Friminuttene	60
6.3.6	Helger og ferier	61
6.3.7	Konklusjon i forhold til egenstyring av tid	61
6.4	Bevegelsesfrihet.....	62
6.4.1	Skolegården	62
6.4.2	Hjemme	65
6.4.3	Konklusjon bevegelsesfrihet	67
6.5	Handlingsfriheten	67
6.5.1	Handlingsfriheten og regler.....	68
6.5.2	Handlingsfriheten i forhold til organiseringen av skolen og SFO	70
6.5.3	Handlingsfrihet i fritiden	71
6.5.4	Unike preferanser for handling	73
6.5.5	Drømmehverdagen	76
6.5.6	Selvaktivering i forhold til egenstyring av handling	77
6.5.7	Konklusjon handlingsfrihet	78

7	DISKUSJON	79
7.1	Individuell frihet i skole og SFO?	79
7.1.1	Handlingsfriheten og bevegelsesfriheten	79
7.1.2	En pedagogisk forbrytelse?	80
7.1.3	Tvang?	80
7.1.4	Egenstyring av tid.....	82
7.1.5	Tyveri av barnas tid?	83
7.1.6	Ubalanse mellom egenstyring av tid og styring?	83
7.2	Organisering og individuell frihet	84
7.3	Undervisningsalternativenes frihetsgrad	89
7.3.1	Byskolens grad av frihet.....	89
7.3.2	Bygdeskolens grad av frihet	90
7.3.3	De hjemmeundervistes grad av frihet.....	91
7.4	Konklusjon.....	92
7.5	Interessante funn.....	93
7.5.1	Føler seg fri, tross grenser	93
7.5.2	SFO er ikke fritid.....	93
7.5.3	Skolens storhetstid over?.....	93
7.6	Barnets frihet – farvel?	94
	Etterord.....	95
	Litteraturliste	96
	Vedlegg	100
	Intervjuguiden	100

1 Individets frihet

"The important thing is not to stop questioning"

Albert Einstein

Våren 1998 besøkte jeg en amerikansk barneskole. Jeg studerte pedagogikk ved Middlebury College i USA og ble av denne grunn med min åtte år gamle fetter på skolen. Han ble busset fra et forstadsområde av Delaware inn i bykjernen:

Bussen plukket oss opp klokken 07.03. Vi ankom en time senere. Fra bussen gikk vi direkte inn i skolebygningen. Hele dagen ble tilbrakt inne i skolebygningen, og verken elevene eller jeg så dagens lys før skolen var slutt klokken 15.30. Uteområdet på skolen var en asfaltert inngjerdet plass med høye gjerder med piggetråd øverst. Barna fikk ikke være ute og leke. Begrunnelsen var at det var farlig. Skoleledelsen var redd for at elevene skulle bli utsatt for overgrep, bli skutt eller møte andre trusler de ikke kunne ta ansvaret for. Inne i klasserommet var det trangt om plassen og ca 30 elever. Den eneste bevegelsen disse barna fikk i løpet av skoledagen, var når de gikk fra ett klasserom til et annet. Det var ikke lov å løpe i gangene. Elevene hadde en time lunsj midt på dagen. I lunsjtimen hadde elevene muligheten til å styre tiden selv, men selvfølgelig uten utagerende bevegelse eller utbrudd av for mye glede eller sorg. Klokken 16.30 gikk vi av bussen – den obligatoriske delen av dagen var over. Den kvelden sov jeg ikke godt. Interessen min for barnas bestemmelse over eget liv var sådd.

Hver dag måtte disse barna tilbringe endeløse timer stillesittende, gjerdet inne, bundet av regler, av begrenset plass, – de ble fratatt muligheten til selvaktivering – til å løpe så fort de kunne, klatre i trær, utforske nærområdet, se skogen bli levende om våren – blomstene sprette frem eller dyrenes lek, de ble fratatt kanskje det viktigste vi har – evnen til å utforske, leke og bestemme selv hva å gjøre. De ble fratatt mulighetene til å oppleve verden, sanse og utvikle fysikkens potensial, gleden ved å bevege seg i terrenget. Det jeg var vitne til i 1998 skulle sette dype spor i min bevissthet rundt individets frihet. Ideen om et fremtidens skrekkscenario som kunne finne sted også her i Norge, var en realitet. Jeg var vitne til hvordan en gradvis økning av de sosiale strukturers krav, langsomt, men sikkert reduserte individets frihet i hverdagen. Ingen protesterte mot dette – det var blitt det vanlige. Lover og regler begrenser jo i praksis det enkelte menneskes frie utfoldelse. Frihetsmomentet i den amerikanske skolen jeg var på besøk på, var redusert til å gjelde rett til utdanning, og det fikk meg til å lure på om det

finnes en grense for hvor mye av dagen/livet som kan være styrt av de målrettede institusjoner og deres mål uten at det går på bekostning av individets frihet til å utføre handlinger ut fra sin egen frie vilje. Hvor mye organisering må til før det blir et overgrep fra samfunnets side? Stadig mer tid brukes i de målrettede institusjonene. Det kan se ut som barns fritid reduseres, bevegelsesfriheten er skadelidende og handlingsfriheten lammet av krav fra de målrettede institusjonene.

1.1 Problemstilling

Jeg ønsker å besvare følgende spørsmål i denne masteroppgaven:

I hvilken grad er det mulig å ha individuell frihet og selvaktiverende handlinger innad i institusjonene skole og SFO?

Undersøkelsen gjelder 4. klasseelever i institusjonene byskolen, bygdeskolen og de hjemmeunderviste. For å få svar på dette spørsmålet, kommer jeg til å benytte meg av pedagogiske teorier, dybdeintervju, observasjon og annen data. Hovedmetoden i undersøkelsen er dybdeintervju av 10 elever som representerer de tre undervisningsalternativene.

1.2 Kort om hvert av de neste kapitlene

I kapittel 2.0 ønsker jeg å introdusere sentrale begrep i oppgaven ved å ha en begrepsdefinisjon og operasjonalisering av begrepet individets frihet.

På bakgrunn av teorigrunnlaget (kapittel 3.0.) ønsker jeg å videreutvikle problemstillingen og få en bedre kjennskap til hva som begrenser individets frihet.

Det følgende kapittelet (4.0.), blir et lite blikk inn i skolens historie i Norge og lovgivning i forhold til noen av de aktuelle områdene forbundet med individets frihet. Er det regler for hvor stor skolegården skal være eller hvor ofte barna har krav på pause?

I metodekapittelet (5.0.) beskriver jeg hvordan jeg gikk frem, hvordan jeg valgte informanter og hvordan intervjuguiden ble til.

Empirien blir presentert ved at intervjuene er ordnet etter ”temaer” der jeg presenterer dataene mine (kapittel 6.0.). Drøftingen av funnene blir presentert i kapittel 7.0.

2 Begrepsdefinisjoner

I dette kapittelet ønsker jeg å klargjøre hva jeg snakker om når jeg stadig nevner individets frihet, institusjonalisering, frilek, egenstyring av handlinger og individets frihet.

2.1 Institusjon

Begrepet institusjon defineres her som en sosial struktur med et målrettet fokus der det er sanksjoner om man ikke følger opp (Beck 2009). Institusjonen er en struktur som har et overordnet mål. I følge Giddens (1991:1) er institusjonene i moderniteten preget av at de mer omfattende enn tidligere: *"Modern institutions differ from all preceding forms of social order in respect of their dynamism, the degree to which they undercut traditional habit and customs, and their global impact"*.

2.1.1 institusjonalisering

Institusjonalisering er en prosess som er resultatet av mye tid brukt i institusjoner. Individets selvbestemmelse i institusjonen motarbeidets hvis denne bryter med de ledende tolkninger av institusjonens mål (Beck 2009). Det kan argumenteres at en effekt ved institusjonaliseringen er at personen reduseres til et objekt formbart for institusjonens overordnede mål.

Institusjonaliseringen de siste årene har økt og påvirker mennesker liv direkte, Giddens (1991:225) hevder at moderniteten med blant annet institusjonalisering – gjennom å bryte med tradisjonelle livsformer, truer individet.

2.2 Selvaktivering (egenstyrte handlinger)

Selvaktivering defineres som de handlingene som finner sted når en person selv bestemmer handlingen ut fra sitt eget ønske. Denne definisjonen er basert på Riesman (1985). Han forklarer hvordan de egenstyrte handlingene finner sted hos det indrestyrte mennesket. Evnen eller kapasiteten til å starte noe nytt må være til stede for at selvaktivering skal finne sted.

2.3 Lek

Lek i vårt samfunn er først og fremst forbundet med barnet. Men også voksne mennesker leker. Mennesket har til alle tider og i alle kulturer lekt. Dette finnes det godt dokumenterte kilder på. En av de mest omfattende bøkene på området; *The Games of the North American Indians*, tok det antropologen Stewart Culin (1825-1929) 15 år å fullføre. Boken består av 846 sider med liten skrift og 1112 illustrasjoner. Indianerne hadde et meget stort utvalg spill og leker. Det var uttallige terning- og gamblingleker, gjetteleker, ballspill, bueskyting, ringer- og pinnespill, racketspill og løpe- og jageleker (Mandell 1984:12-13). Romerne hadde idrettsleker til ære for guder og mennesker. Deres ord *ludi* betyr spill og leker. Her var det fornøyelse og underholdning som var viktigst. I det 4. århundre sto det hele 176 *ludi* på årskalenderen deres (Gotaas 2008:45-47). Grekerne i antikken var mer opptatt av å konkurrere, og det finnes gode kilder på at idrett og spill hadde stor betydning for dem. Heltene var mange innen gladiator kamper, løp, hopp og kast. Kvinnene løp også, danset og spilte ballspill. (Ibid). Pedagogen Sonja Kibsgaard (Kibsgaard og Wostryck (red.) 1999:18) karakteriserer tilstanden lek slik: "...frihet, galskap, dramatikk, kreativitet og spenning". Leken kan kategoriseres i ulike typer, avhengig av hvor den foregår, begrensninger i areal, tid, støynivå og barnets frihet til egenstyrt aktivitet. Det er for eksempel forskjell på om et barn i en barnehage får beskjed om at det skal spille Memory for å lære, eller om barnet finner på selv at det har lyst til å spille Memory fordi det er gøy. Kanskje er det nettopp det at barnet opplever at det lærer noe som gjør at det er gøy. Spill kan og være gøy selv om det er regelbundet. Noen ganger kan reglene bli tøyd på.

Den kategorien lek som omtales mest i denne masteroppgaven er den som foregår i barnets opprinnelige miljø, den så kalte frie leken, eller den ekte leken.

2.3.1 Ekte lek og frilek

Førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda, Asbjørn Flemmen (2003), omtaler det han kaller den ekte leken. Han påpeker at et spesielt trekk ved den ekte leken er den indre, medfødte motivasjonen til å være i virksomhet. Denne drivkraften kan også oppleves som spenning og er helt avgjørende for den formen for lek. Spontanitet og det uvisse utfallet av leken er nødvendig. Jeg støtter meg til denne definisjonen når jeg omtaler lek.

2.4 Frihet

”No man is free who is not master of himself”

Epictetus

Frihet kan i korthet beskrives som det å være fri. Videre kan vi diskutere filosofisk rundt begrepet, som retten ethvert individ har til å utføre enhver handling ut fra sin egen frie vilje. Historisk kan det nevnes de fire friheter som var del av en felles visjon om fremtiden og felles politikk mellom USA og Storbritannia under 2. Verdenskrig i Atlanterhavserklæringen av 1941: Ytringsfrihet, Religionsfrihet, Frihet fra nød og frihet fra frykt (Store Norske Leksikon). Det er nettopp gjennom innsikt og kunnskap skolens dannelsesprosess skal bidra til at elevene kan forholde seg til samfunnet og ta egne valg. Skolen kan i dette henseende sies å skape frihet. Friheten til selv å bestemme hvordan å forholde seg til påvirkning fra organisasjoner, ekspertsystemer, fra reklame, gruppepress etc. Det å ikke la seg påvirke av all informasjonen vi er omgitt av i vårt samfunn, kan også ha med ytringsfriheten å gjøre. Ved skoling og utdanning blir barnet oppdratt til å ta valg. Gjennom å kunne forstå hvordan ting henger sammen, oppnåes og endel frihet. Men, her kommer et av de pedagogiske paradoksene inn med full styrke i henhold til Uljens (2005:38-39); *”kun det frie mennesket kan oppdrages, men for at bli fri må man oppdrages”*. Sagt på en mer lettfattelig måte betyr dette at mennesket må være fritt for at det skal være mulig med oppdragelse – hvis ikke hadde våre handlinger vært determinert. På den andre siden er det behov for oppdragelse for at mennesket skal kunne opptre ”fritt”.

Kjente former for frihetsberøvelse er slaveri, fysisk frihetsberøvelse som for eksempel fengsel og tvangsinnleggelse på institusjon. Vi kan også i denne sammenheng snakke om det motsatte av frihet som tvang (regler og lover som begrenser) fangenskap (frarøver bevegelsesfriheten og egenstyring av tid), forpliktelser og avhengighet. Regler og lover i skolen gir ikke bare frihet, men det begrenser også denne.

Filosofen Arendt har og en fin definisjon av frihetsbegrepet. For Arendt var handling og frihet en og samme sak: *”Arendt forstår handlingen ut fra begreper om frihet og pluralisme. Med frihet mener hun ikke først og fremst evnen til å velge mellom et sett av mulige alternativer, men snarere evnen eller kapasiteten til å starte noe nytt”* (Øverenget 2003: 96). Det er denne kapasiteten til å starte noe nytt jeg definerer som selvaktivering. Gjennom handlingen aktualiseres friheten. Arendt argumenterer at det er gjennom muligheten for å velge og gjøre

noe man ikke må gjøre, at friheten trer frem. Handlingen er selve drivkraften eller verktøyet til friheten.

2.3.1 Individets frihet

Individets frihet er et abstrakt begrep. Ved å operasjonalisere begrepet kan indikatorene gjøre begrepet målbart og observerbart gjennom den empiriske forskningen.

Jeg definerer individets frihet som selvaktivering i forhold til (a) egenstyring av tid, (b) bevegelsesfrihet og (c) handlingsfrihet. Egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet kan reduseres gjennom begrensing i tid, begrensing av plass og gjennom regler. Regler kan også i noen tilfeller gi rett til frihet, som vi så over. Når jeg snakker om at regler begrenser individets frihet, tenker jeg på de lovene som begrenser. Vi snakker her om friheten fra å gjøre noe og friheten til selv å velge hva å gjøre.

Om barnets hverdag er preget av liten plass til selvaktivering og preget av regler som hemmer selvaktiveringen i form av handling, bevegelse og tidsbegrensing, kan individets frihet sies å være lav.

2.3.2 Egenstyring av tid

Egenstyring av tid definerer jeg som tiden man selv bestemmer over. Det er ingen begrensing av klokken, av timeplaner eller planlagt aktiviteter. Når et barn opplever å ha egenstyring av tid, betyr dette også muligheten til å drive på med en valgt aktivitet så lenge barnet ønsker, uten å bli avbrutt i leken. Vi kan snakke om ulike grader av egenstyring av tid. Barna kan styre sin egen tid i friminuttet for eksempel. Fritid er et ord som beskriver godt hva jeg legger i begrepet egenstyring av tid.

Egenstyring av tid er barnas egen tid. Barnas egen tid legger i stor grad føringer for om de kan bevege seg fritt og handle etter eget ønske. Egenstyring av tid kan måles i minutter og timer barna har til egen disponering.

2.3.3 Bevegelsesfrihet

Bevegelsesfriheten er friheten til å bevege seg uten å være begrenset av strukturer som hemmer den. Hemmende strukturer kan være gjerdet, klasserom, boforhold eller trafikken i en

asfaltjungel. Det er også hensiktsmessig å snakke om grad av bevegelsesfrihet, når det sjelden er snakk om en fullstendig frihet med hensyn til bevegelse. De fleste barn i dag vokser opp i urbane områder der veier, hus og annen infrastruktur begrenser.

Bevegelsesfriheten er muligheten barna har til å bevege seg uten ulike former for restriksjoner. Dette kan måles gjennom områdestørrelse, plass til rådighet, strukturer de er omgitt av, som lekeapparater, fotballbaner, naturtyper, infrastruktur osv. Formelle og uformelle sosiale restriksjoner begrenser bevegelsesfriheten.

2.3.4 Handlingsfrihet

Handlingsfriheten er å kunne handle etter eget ønske, eller det å starte handlingen selv – selvaktivering. Også her er det naturlig å snakke om ulik grad av handlingsfrihet. Institusjonenes spilleregler påvirker handlingsfriheten.

Handlingsfriheten er barnas mulighet til å handle etter eget ønske. Handlingsfriheten kan måles etter hva barna får lov til eller ikke får lov til. Sanksjoner, konsekvenser, regler og normer kan begrense handlingsfriheten.

2.4 Begrensinger av tid, bevegelse og handling

Hva begrenser barnas egendisponering av tid, bevegelsesmuligheter og selvaktivering av handlinger?

For å forstå mer om hva jeg mener med operasjonaliseringen av individets frihet, kan det hjelpe å se hva som kan være med på å begrense egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet. På hvilken måte reduseres eller påvirkes barnas egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet av institusjonen skolens begrensing av tid, begrensing av plass og begrensing gjennom regler? Det kan også være interessant å se på hvilke måter begrensingen av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet påvirker barnas individuelle frihet i hverdagslivet, helger og ferier. Nå skal vi først se litt på noen teorier som kanskje kan hjelpe oss med å svare på spørsmålene over. Så skal jeg gå ut i virkeligheten og finne ut mer om hvordan barna oppfatter sin hverdag i forhold til individuell frihet.

3 TEORI

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere noen aktuelle teorier som har fremmet idéer om barnets frihet. Det kan være interessant å studere sosialiseringsteorier for bedre å forstå hva som skjer i forholdet mellom individ og de sosiale strukturene med hensyn til individets frihet. Med bakgrunn i teorigrunnlaget ønsker jeg å videreutvikle problemstillingen.

3.1 Ellen Key

I den pedagogiske teorien finnes det mange teoretikere som er opptatt av individets frihet. Ellen Key (1849-1926) var institusjons- og samfunnskritiker. Hun var spesielt opptatt av barns frihet. Key (1996) mente at de forutsetninger for utviklingen av barnet som naturen har gitt oss, plikter vi å ivareta gjennom vår kultur. Hun kritiserte den tradisjonelle skolegangen gjennom dens pensum, metodikken og spesielt dressuren for å ødelegge og skade barnas personlighet. Barnet skulle ikke tuktes, men heller fostres til individer. Key sto sterkt på at veien til den allmenne frihet gikk gjennom individuell frihet. Hun var skeptisk til samfunnskrav som tvinger menneskenaturen inn i former som er like for alle. For Key var selvbestemmelse og selvutvikling en forutsetning for individualiteten. Det var en pedagogisk forbrytelse å undertrykke barnets vesen ved å nekte det egen vilje og danne det i de voksnes øyne, hevdet Key (ibid, Haugsgjerd 2008:49). Dagens skole hadde nok ikke bestått Keys bedømming. Vi ser en stadig lengre skoledag med færre pauser. Barnets natur med spontane fysiske bevegelser som å løpe, delta i vilter lek, hoppe og utøve fri utfoldelse begrenses blant annet gjennom små rom, asfalterte uteområder og regler. Det synes ironisk at barnet skal utvikle sin selvstendighet i institusjoner. Institusjonenes overordnede mål behandler barnet som objekter snarere enn individer for å nå sine mål. Dette skal vi komme nærmere inn på under, i teorien til Beck.

3.2 Michel Foucault

Foucault omtalte og sammenliknet skolesystem med fengselsvesenet, som en tvangsinstitusjon. Han sammenliknet skolen med fengselsvesenets belønnings- og straffesystem, og drar frem både kontroll av tid, plass og egenstyrt handling som del av systemets makt. Vi ser hvordan herredømmet over tiden og handlingen begrenser individets frihet. Skolearkitekturen og institusjonaliseringen av samfunnet er likt fengselssystemet og fører til

at elevene blir dressert for mål om økonomisk vekst. På denne måten kan eleven sies å bli utnyttet. Foucault viser i *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*, hvordan elevene frarøves individuell frihet gjennom tvang, kvalifisering, observasjon og straff. Han beskriver hvordan kroppen moldes: *”Øvelser og ekstersiser tjener til å økonomisere med og utnytte livet, og til å herske over menneskene med hjelp av denne organiseringen av tiden”* (Foucault 1977:148). Et eksempel er når elevene skal gjøre lekser eller skrive stil. Om elevene ikke vil gjøre dette, kan ofte straff eller andre sanksjoner settes i verk. Foucault påpeker hvordan enkeltindividet og troen på det undergraves gjennom bevoktningen i skolen. Bevoktningen i seg selv er en viktig del i den disiplinære virksomhet. Dette ser vi igjen i dagens skolesystem i programmer som PALS der belønning og straff blir metodene for å holde elevene under kontroll og gjennomføre det ønskede pensum (Lekhal 2008: 182-183). Foucault stiller også spørsmål ved om de åpne skolene gir mer frihet? Eller snarere bedre overvåkningsmuligheter.

I skolen hersker konformiteten, som også er individets frihets fiende:

”Ved disiplinen fremtrer Normens makt. En ny lov for det moderne samfunnet? La oss heller si at siden det 18. århundre har den føyet seg til de andre maktformene – Loven, Ordet, Teksten og Tradisjonen – og herigjennom tvunget disse til å innskrenke sine doméner. Det normale får fotfeste som et tvangsprinsipp når det innføres standardisert undervisning og lærerskoler” (Foucault 1977:166).

Gjennom det normale oppnår vi tilhørighet i et homogent samfunn, men det blir også lettere å måle avvikene opp mot det normale – og på denne måten kan normens makt true individets frihet.

Michel Foucault er fortsatt aktuell i dag. Dette kan synliggjøres gjennom spørsmålet en lærer på barnetrinnet på en bygdeskole i Norge stilte meg i forbindelse med denne masteroppgaven:

”Hvordan kan jeg uten å bruke tvang i undervisningen få ”den aktive gutten i klassen” til å sitte stille og gjennomføre våre kompetansemål? Hvordan får jeg barna til å føle indre motivasjon?”

3.3 Jean-Jacques Rousseau

I *Emile - eller om oppdragelsen* er det nettopp det fundamentale filosofiske spørsmål om forholdet mellom individ og samfunn som blir presentert for oss. Dette er på mange måter det samme forholdet jeg er interessert i når det gjelder egenstyring av tid, og hvor grensen går for hvor mye tid barna hver dag sitter igjen med rådighet over. Kan menneskets naturlige frihet beholdes i de målrettede institusjoner, eller må de frigjøres fra dem? For Rousseau var svaret mer tid av utdannelsen bør brukes i skogen og mindre på bøker. Det er i møtet med verden barnet lærer – dets sanser utvikles og deres evne til å trekke slutninger utvikles. For Rousseau var det ikke mulig for et politisk system å tillate mennesket og leve fritt, og han så på systemets skoleplikt som tyveri av barnas dyrebare tid – tid til selv å være frie vesener i en vakker og god verden: ”Pass på, at I ikke en dag kommer til at angre, at I har berøvet dem de korte øjeblikke som naturen skænker dem. Sørg derfor for at børnene, så snart de kan føle glæden ved at være til, også virkelig nyder denne glæde” (Rousseau 2008: 29-30).

Gamle ideer er fortsatt levende og kan på noen områder sies å være enda mer aktuelle nå, når en veldig stor del av barnets våkne timer tilbringes i målrettede institusjoner. Kan vi, som Rousseau spurte, stå moralsk ansvarlig for å hindre barn i å hver dag flere timer leke fritt i naturen og føle gleden ved å være til?

3.4 Christian W. Beck

Beck er interessert i å finne grensen for hvor mye institusjonalisering barn tåler før det går utover den individuelle friheten. Tilbringes mer tid i de målrettede institusjonene, blir det mindre tid til hverdagslivet. I *Det organiserte vannvidd* (1990) spør Beck om vi har nådd en tilstand som karakteriseres som et organisert vannvidd, med lavere grad individuell frihet for barna. Et organisert vannvidd karakteriseres blant annet ved at individets frihet reduseres uten at det erkjennes av dem det gjelder. Det har blitt ubalanse mellom tid brukt i de målrettede institusjonene og i hverdagslivet når barn som ikke aktiviserer seg selv ikke savner det (ibid).

Beck (2009) skiller mellom handlinger som finner sted i hverdagslivet og de som finner sted i de målrettede institusjonene. I hverdagslivet; i hjemmet, i familien og blant venner, i fritiden og ”på gata” dominerer handlinger i første person. Handlinger i form av hva barnet ønsker å gjøre finner sted her. Her er det identiteten og personens egen livserfaring som spiller seg ut. I følge Beck er det i første person barnet handler ut fra hva det ønsker å gjøre: ”jeg vil gjøre”,

og det har et frivillighetsaspekt ved seg. I hverdagslivet dominerer førstepersonsregimet. Vi er fortsatt omgitt av sosiale strukturer i hverdagslivet, av søsken, foreldre, naboer og fettere, men her er det vi selv som velger hvordan å forholde oss til disse strukturene. Kanskje er det i naturen når barnet ikke trenger å forholde seg til institusjonenes sosiale strukturer barnets individuelle frihet er størst? Her er det naturens premisser som gjelder. Når barnet er hjemme, i nærmiljøet eller i naturen er barnet selv herre over egne aktiviteter og gjøremål. Barnet kan ha visse grenser fra familien om ikke å gå lengre enn til hjørnet ved butikken, eller opp til ”Skumledalen” i skogen. Den individuelle friheten er allikevel på et helt annet nivå når barnet er hjemme, i familien, blant venner eller i fritiden eller generelt i hverdagslivet, sammenliknet med i de målrettede institusjonene. Det er mye mindre grad av målrettet planlagt løp for barnets aktiviteter i hverdagslivet.

I annen person kan det bli negative sanksjoner om man ikke følger opp det andre pålegger deg å gjøre: ”du skal gjøre”. Det er for eksempel læreren som bestemmer hva du skal gjøre i timene. I hverdagslivet forekommer også handlinger i annen person. Noen ganger bestemmer foreldre at barnet skal hjelpe til hjemme.

I tredje person reduseres egen aktivering ytterligere ved at personen blir oppfattet som et objekt formbart for institusjonen, det blir krevd av deg å gjøre oppgaven din: ”du skal gjøre”. Eleven kan sies å bli referert til som et objekt i tredje person i mange målrettende institusjoner (ibid:16). Det finnes naturligvis sanksjoner i noe grad i en familie, der barnet også kan behandles i andre og tredje person. Den frie viljen kan sies å ha større handlingsrom i hverdagslivet.

3.5 Margaret Archer

Sosiologen Margaret Archer (2003) er opptatt av hvordan sosiale strukturer påvirker individuelle handlinger i *Strukture, Agency and the Internal Conversation*. Hennes teori er ideell i forhold til min problemstilling og opprettholdelsen av individets frihet i den sosiale strukturen skole. Det er ifølge Archer avgjørende for den individuelle friheten om individet befinner seg i muliggjørende eller i begrensende strukturer. De muliggjørende strukturene skaper aktive, handlende individer, mens de begrensende strukturene skaper passive individer (ibid: 343, Beck 2009:16-17).

Archer nevner tre ulike koblinger mellom individ og sosiale strukturer. Den første koblingen er at de sosiale strukturerne er rammer for individuelle handlinger. Individets frie vilje innrømmes. Samtidig som Archer nevner tre forhold mellom individ og de sosiale strukturerne deler hun de sosiale strukturerne i to. Jeg tenker meg at Archers første kobling oftest finner sted i de muliggjørende strukturer. Disse strukturerne har evnen til å gi individene oppmerksomhet og spillerom. Her kan individuelle prosjekter som et fotoprojekt muliggjøres. Barnas særegne interesser kan utvikles i denne type strukturer.

Den andre koplingen beskriver Archer som en mulig ubevisst kopling mellom individ og sosiale strukturer. Individet er ikke bevisst sin egen frie vilje.

Archers tredje kobling er den der individets selvbestemmelse og handlingsvalg er bestemt av samfunnet. Strukturen bestemmer også individets vilje og identitet. Jeg tenker meg at dette kan sammenliknes med hvordan Beck beskriver objektsgjøringen av individet der individet er formbart for institusjonens mål. Denne koplingen vil jeg beskrive som en av Archer sine begrensende strukturer. Disse strukturerne stikker kjepper i hjulene for individuelle prosjekter. Her er det ikke mulig å utvikle fotokunnskapene sine eller fotballteknikken eller bloggingen sin.

3.6 Georg H. Mead

Sosialpsykologen Georg H. Mead (1934:177) var opptatt av forståelsen av selvet og fremmet begrepene ”I” og ”me” for å bedre beskrive individet og dets handlingers natur. Mead skiller mellom ”I” (jeg) og ”me” (meg). Han viser hvordan I har stort spillerom i hverdagslivet. I kan sammenliknes med Becks handling i første person, ved at det er her personen selv bestemmer handlingen: *”The I gives the sense of freedom, of initiative. The situation is there for us to act in a self-conscious fashion. We are aware of ourselves, and of what the situation is, but exactly how we will act never gets into experience until after the action takes place”* (Mead 1934:177). I er den handlende delen av selvet. Som vi så av sitatet over er det her opplevelsen av initiativ kommer frem. I er ikke bundet av sosiale strukturer som det sosiale me er i en mye større grad. Me er sosialt bestemt. Initiativ kan på mange måter sies å være av samme natur som selvaktivering, som vi har sett har vært essensielt for individets frihet.

3.7 Anthony Giddens

Gjennom sin sosialiseringsforståelse viser Giddens (1991) hvordan moderniteten gjennom globalisering, ny teknologi og raskt tempo kan sies å true individet. Det er kontrolleringen av de mest individuelle aspektene av livet som er trusselen ved institusjonaliseringen i følge Giddens (1991:1):

modernity radically alters the nature of day-to-day social life and affects the most personal aspects of our experience. Modernity must be understood on an instrumental level; yet the transmutions introduced by modern institutions interlace in a direct way with individual life and therefore the self.

Giddens mener her at institusjonene gjennom sin kontrollering av intime aspektet av menneskelivet vil gå på bekostning av selvet. Her kan vi sammenlikne med Meads sosiale ”me” og Becks tredjepersonsregime som blir resultatet for selvet i institusjonen. Bekostningen av institusjonenes fremvekst påvirker evnen til selv å kontrollere sitt eget live, gjennom kontrolleringen: ”*Such systems penetrate virtually all aspects of social life in conditions of modernity*” (ibid 1991:18). Menneskers liv i moderniteten er kontrollert av ekspertsystemer og symbolske tokens som sammen i abstrakte systemer nærmer seg alle aspekter av livet, selv hva vi spiser, hvordan vi transporters, medisiner, hva slags bygninger vi oppholder oss i osv. Giddens kaller denne prosessen, som er et viktig aspekt ved moderniteten, for ”lifing out” eller ”disembedding of social institutions”.

3.8 George Lakoff & Mark Johnson

Sinnets vitenskap eller den kognitive vitenskapen skjøt for alvor fart på 70-tallet, og har på disse få årene gjort store oppdagelser som med sine empiriske funn utfordrer Anglo-Amerikans filosofi (Lakoff & Johnson 1999:77). De kognitive vitenskapene er en stor ressurs for å forstå oss selv (menneskene) bedre gjennom ny kunnskap om begreper, språk, fornuft og følelser (ibid 1999:551). Nyere forskning, innen blant annet kognitiv vitenskap, begynner å forstå hvordan sinnet utvikles gjennom kontakt med vårt fysiske miljø (Shore 1996:39).

For meg er det spesielt Lakoff og Johnson sitt arbeid med metaforer og underbevisst læring, omtalt i *Philosophy in the Flesh*, som er interessant i forhold til sammenhengen mellom tid

brukt til bevegelse og læring i skolen. I *Philosophy in the Flesh* ser vi hvordan nesten alle våre metaforer kommer fra vanlig kroppslige erfaringer. Lakoff og Johnson hevder at forståelse kommer i stor grad av basismetaforer som blir til gjennom kroppslige erfaringer. Gjennom å bruke, og utvikle motoriske ferdigheter forstår vi begreper, som for eksempel i en skolegård med utfordrende miljø. Her kan barn utvikle, og kroppsliggjøre begreper gjennom personlige erfaringer. Denne forståelsen kan bare skje gjennom kroppen hevder Lakoff og Johnson (ibid:555). Tenk for eksempel på en rekke ord som har med håndbevegelser å gjøre, og hvordan disse kan utvikles gjennom lek i et utfordrende miljø: gripe etter, ta, pågripe, plukke opp, holde, gripe, fange, putte, plassere, legge ned, slippe, frigjøre, dra, dytte, skubbe, rykke, nappe, rive, skli, snu, løfte, heve, senke, kaste, slenge, puffe, dulte, rykke, lobbe, prikke, fike, presse, stikke, dytte, riste, snu, rotere, spinne, trykke, presse, sprette, slå, bygge, klappe og mange, mange flere. som formes gjennom kroppen, har evolusjonistisk opprinnelse og gjør at vi fungerer så bra i verden. Dette gir felles sannheter om for eksempel gutten er på trappen eller ikke (ibid:96,107).

På bakgrunn av disse funnene innen den kognitive vitenskapen, vil det være interessant å se på viktigheten av bevegelsesfrihet og selvaktivering for utvikling av begreper og bedre forståelse av verden. Noen av funnene kan allerede sies å støtte tidlige pedagogiske teorier i forhold til læring og utvikling, og kan hjelpe oss å forstå sammenhengen mellom lek i et fysisk miljø og læring. Grunnleggende læring skjer i følge disse forskerne gjennom kroppen. Spesielt funnene som har med utviklingen av basisnivåbegreper og romrelasjonsbegreper kan styrke Rousseau sin idé om at barnet best utvikler seg gjennom vilter lek i naturen. Han fremmet ideen om at barn burde bruke mer tid i naturen til lek – enn med bøker.

3.9 Individuell frihet i et teoretisk perspektiv

En kort oversikt over relevante teorier kan peke i retning av at målrettede institusjoner kan sies å begrense individets frihet på mange plan. Under kommer en liten oversikt over hvordan individets frihet begrenses i henhold til teoriene over.

3.9.1 Grad av egenstyring av tid

Hvis vi tenker oss en skala som sier noe om graden av egenstyring av tid, gir barnas egen tid høyest grad av egenstyring av tid.

Som vi har sett i teorigrunnlaget er det bare når barnet kan handle i første person det kan styre tiden selv. Som beskrevet av Beck forekommer dette som oftest i hverdagslivet, hjemme, på gata og blant venner, i skogen eller idrettsplassen når barna driver på eget initiativ. I den andre enden av skalaen kan du tenke deg at vi finner situasjoner der barnet må handle i annen og tredje person. Her handler de etter andres ønsker. Dette finner sted i den organiserte idretten, i undervisningen, eller i barnearbeid. På bakgrunn av teoriene jeg har brukt vil barnets egendisponerte tid være så godt som fraværende i løpet av skoledagen. Midt mellom organiserte aktiviteter og fritid finner vi kanskje friminuttene, SFO og sommercamp der barna må forholde seg til et planlagt tidsskjema, der de kan drive med visse aktiviteter i begrensede tidsrom og kan delvis bestemme over egen tid i tildelte tidsintervaller.

3.9.2 Grad av bevegelsesfrihet

Høy grad av bevegelsesfrihet er tegn på større individuell frihet enn en lav grad av bevegelsesfrihet.

I de målrettede institusjonene har elevene ofte begrenset bevegelsesfrihet. De må være i klasserommet og kan som oftest ikke bevege seg fritt i det, eller i områdene rundt rommet eller utenfor bygningen. Lav grad av bevegelsesfrihet finner derfor sted i institusjoner som tydelig begrenser bevegelsesfriheten i form av små uteområder, små klasserom og gjerder. Når elevene er på skolen er det ikke de selv som bestemmer når å ta pauser eller når de får lov å bevege seg som de ønsker. Et eksempel kan være Lise Lotte som synes det er fysisk tortur å skulle sitte stille og jobbe i 90 minutter uten å bevege seg. Hun kan ikke reise seg opp, klatre opp på pulten for å ta en 360 ned fra pulten gang på gang før hun igjen føler seg klar til å sitte stille ved pulten og jobbe.

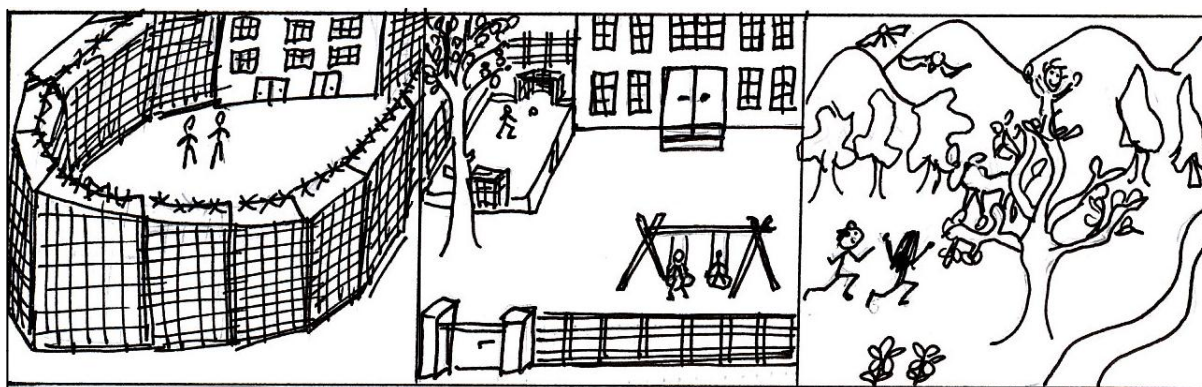
I motsatt ende av skalaen finner du barnet i et hjem der det kan gå ut, bevege seg fritt i naturen der det ikke er andre grenser enn naturens egne i form av elver, fjell, kløfter eller lange avstander. Når barnet er omgitt av få strukturer eller regler som begrenser det, kan bevegelsesfriheten sies å være høy.

I mellomstaket finner vi nærområder med endel begrensninger i form av veier og grenser gitt av foreldre og skoler med relativt store uteområder uten gjerder. Bevegelsesfriheten blir lavere som et resultat av fysiske begrensninger som gjerder, grenser, infrastruktur, skolebygninger, klasserom og boforhold, men også regler og muntlige avtaler med foreldre og lærere kan være med på å begrense bevegelsesmulighetene til barna.

Av figuren under fremstilles dette med hjelp av bilder. Antatt frihet finner vi helt til høyre der det ikke er noen grenser annet enn naturens egne. Til venstre finner vi menneskeskapte grenser som betegnes som fangenskap. Midt i mellom frihet og fangenskap finner vi for eksempel de pedagogiske institusjonene.

Fangenskap

Bevegelsesfrihet



Figur 3.9.2. Hvor går grensen mellom fangenskap og bevegelsesfrihet?

3.9.3 Grad av handlingsfrihet

Når det er høy grad av handlingsfrihet, er det få føringer på hvordan barnet skal handle.

Barnet har da selv muligheten til å ta initiativet til handlingen.

Høyest grad av handlingsfrihet i sin helhet finner sted i hverdagslivet, når barnet er i hjemmet, i familien, blant venner, i nærmiljøet og naturen og bare forholder seg til de premisser vi finner i disse miljøene. Barnet handler ut fra hva det ønsker å gjøre: ”jeg ønsker å gjøre” (Beck 2009, Mead 1934). Her finner vi stor grad av frivillighet. Det er også i hverdagslivet vi finner den ekte leken, eller spontanleken som Flemmen (2003) kaller den. Den ekte leken er meget viktig for utvikling av barnets sanser og fysikk samt sosial kompetanse.

Medium grad av handlingsfrihet finnes i institusjoner som SFO, institusjoner med begrensinger i form av type aktivitet og plass. Det er klart at det finnes en viss grad av handlingsfrihet innad i institusjonene. Dette gir rom for valg av aktivitet innenfor rammene av skolebygningen eller av det uteområdet tillater. Her er det viktig å være klar over områdene tilknyttet mange av denne type institusjoner; ofte tildels små, lite utfordrende utemiljø som begrenser utforskning i nærmiljøet og naturen i området. Leken i denne type institusjoner varierer i stor grad avhengig av uteområdet og ”overvåkingen” av voksne. Et eksempel her kan være Lille Mille og Pelle som får den geniale ideen at de vil bygge en flåte som de kan padle på ned bekken som ligger i skoleområdet. Dette hadde i de fleste tilfeller i institusjonen ikke vært tillatt. Ansvar til skolen og de ansatte ville vært for stort. Det er større sannsynlighet for at dette prosjektet kunne blitt gjennomført ”hjemme” med foresatte, mennesker i nærmiljøet, eldre barn eller naboer som engasjerte seg og tillot denne form for utviklende og utforskende lek. Men det er viktig å være klar over at i visse tilfeller kan områdene for spontanlek (frilek) være bedre i institusjoner med fine uteområder, sammenliknet med hjemmemiljøer midt i byen. Kanskje finnes det argumenter for at det er større handlingsfrihet innad i noen type institusjoner sammenliknet med rigide familieforhold.

Lav grad av handlingsfrihet finner sted i institusjoner eller strukturer der eleven eller barnet refereres til i annen og tredje person. I de målrettede handlingene i disse institusjonene er det viktig å skille mellom medbestemmelse og frihet. Barnet handler ikke ut fra første person når andre pålegger dem handlingene. Elevene kan i matte timene velge om de vil jobbe med algebra eller divisjon, om de vil spille pengespill eller bygge med klosser, men dette er ikke det samme som frihet. Det er fortsatt klare rammer og mål for aktiviteten. Lav grad av handlingsfrihet finner sted i timene og i de strengere formene for organisert aktivitet. Det kan i noen familiesammenhenger også forekomme lav grad av handlingsfrihet, hvis barnet blir et objekt for familiens overordnede mål. Det er liten grad av frilek når det er lav grad av individuell frihet. Vi ser likevel at det ofte refereres til ”lek” som pedagogisk virkemiddel. Men denne leken har som oftest et mål i seg. Elevene velger å spille mattespill på pc’en eller Memory for å lære om dyrene. Her er det ikke rom for reelle valg av handling som for eksempel kunne være; vilter lek, tumling, jaging, klatring, åling eller balansering – som er en viktig del av den frie leken som utvikler barnets fysikk og er tilstede hos barn som ikke er kontrollert av regler (Flemmen 2003, Crain 2000). Vi ser at i disse institusjonene er det negative sanksjoner om barnet ikke følger opp det som er det overordnede målet til institusjonen. Her er blir eleven behandlet i annen person og tredje person: ”du skal gjøre” og

barnet er et objekt formbart for institusjonens overordnede mål. Her er det lite første person: ”jeg vil gjøre” (Mead 1934). Vi kan kanskje allikevel si at der det er høy grad av medbestemmelse er det forholdsmessig større grad av handlingsfrihet enn der man ikke har noen medbestemmelse. Paradokset er at individets selvbestemmelse i institusjoner motarbeides hvis denne bryter med institusjonens mål og tolkninger (Beck 2009). Er det slik at i de målrettede institusjonene formes identiteten i samsvar med forventninger og tildelte roller?

Som vist av figuren under blir det en gradvis lavere handlingsfrihet gjennom andres krav til våre handlinger.

Figur 3.9.3. Hvor går grensen mellom handlingsfrihet og tvang?

Handlingsfrihet

Handling i første person etter eget ønske.

Frivillig

Mitt første valg har første prioritet

Frivillig deltakelse, men organisering

Familien bestemmer hva du skal gjøre. Handling i annen person.

Ufrivillig deltagelse. Lærerne og trenerne bestemmer hva du skal gjøre

Kneblet av regler

Handling i tredje person. Individet blir begrenset til et objekt formbart for institusjonen.

Tvang. Du skal gjøre. Ikke noe reelt valg i forhold til egen handling.

Tvang

Det at andre bestemmer hva du skal gjøre, begrenser handlingsfriheten. Om dette er jobb- eller skolearbeid, om det er planlagt lek som bryter med lekens egenart og burde vært kalt noe annet, eller plikter, spiller ikke så stor rolle i forhold til frihetsbegrepet. Begrensingene reduserer friheten til å handle ut fra eget ønske, og selvaktivering blir umulig.

3.10 Videreutvikling av problemstillingen

På bakgrunn av teorigrunnlaget har jeg funnet ut mer om hva som begrenser individets frihet. Under er en oversikt over hva som begrenser individets frihet i forhold til bevegelse, tid og selvaktivering av handling i institusjoner (skole, SFO), i fritiden (hverdag) og i helger og ferier med bakgrunn i teorigrunnlaget.

Figur 3.10. Begrensende faktorer på individets frihet

	a) Institusjon (skole, SFO)	b) Fritid (hverdag)	c) helger og ferier
1. begrensing av tid	Klokken, indelte timer, timeplanen	Fritids aktiviteter, måltider, den faktiske tiden til rådighet.	Familiens planer.
2. begrensing av bevegelse	Klasserom, skolegård, regler, normer	Boforhold, uteområde, tilgang på natur.	Uteområdet, klima,
3. begrensing av handling	Regler, normer. Institusjonens overordnede mål.	Familiens regler	Arbeidsoppgaver i hjemmet

1. I skolen blir tiden begrenset gjennom inndeling i timer. Det er et fast start- og sluttunkt. Også leken i friminuttene blir avsluttet når tiden er ute. Lange dager gir liten tid til selv å bestemme hva som skal skje. Hverdagen kan være begrenset av lengden på skoledagen. En hverdag der det ikke er noe fri, påvirker egenstyringen av tid. I helger og ferier kan det være familiens planer som begrenser et barns egenstyring av tiden. Ofte er det færre begrensinger gjennom forpliktelser og inndelt tidsskjema i helger og ferier. Fritidsarrangementer kan bruke noe av tiden i denne bolken. Den egenstyrte tiden er den reelle fritiden barnet har til rådighet hver dag.
2. Begrensing av plass skjer ofte gjennom strukturer som barna er omgitt av. Det kan være pulten og stolen i klasserommet, klasserommets størrelse i forhold til antall elever og

skolegården. Hva slags uteområde det er på den skolen elevene går på, vil være avgjørende i forhold til bevegelsesfriheten. Er det naturtomt? Kan de løpe over store områder, kan de klatre og buldre, slenge og gynge, krype og rulle på mykt underlag som en gressmatte eller gummiunderlag? Dette påvirker bevegelsesfriheten. Det at en elev må sitte stille ved sin pult, påvirker hans oppfattelse av bevegelsesfrihet. Elevene må rekke opp hånden for å spørre om de kan gå på do, eller hente en bok på biblioteket. Strengt regler begrenser i stor grad bevegelsesradiusen. Også normer kan være med på å begrense bevegelsesfriheten. Det er kanskje ikke ok i noen sammenhenger i en skolegård å stå på hendene, eller andre former for bevegelse som bryter med normene. Regler i hjemmet og områdene barnet har som boltringsplass, kan påvirke bevegelsesfriheten til barna når de er hjemme og i helger og ferier. Sanksjoner av typen: brev med hjem og kjeft kan også være med på å begrense både bevegelsesfriheten og handlingsfriheten.

3. Begrensing av handling kan ofte skje ved regler. Tredjepersonsregimet dominerer. Regler bestemmer hva en elev skal gjøre i mattetimen. Begrensing av handling hindrer handlingsfriheten.

- a. Skolen er i forhold til teorigrunnlaget den strukturen som begrenser individets frihet mest, og vi har lavest grad individets frihet i forhold til hjemme og i helger og ferier. Antatte begrensende faktorer i forhold til individets frihet i skolen: Klokken, inndelte timer, timeplanen vil begrense egenstyringen av tid. Klasserommene, pulten, regler, sanksjoner, naturtyper, lekeapparater og skolegården kan begrense elevenes bevegelsesfrihet på skolen og i SFO. Handlingsfriheten er truet av regler, normer og institusjonenes overordnede mål som reduserer eleven til et objekt og tredjepersonsregimet dominerer. Her kan det vises til Beck, Archer, Mead, Giddens, Key og Foucault i forhold til de begrensende faktorene.

- b. og c. Hverdagslivet, hjemmet helger og ferier. I følge Beck er det her første persons handlinger dominerer. Vi må ta høyde for at barnet har regler i hjemmet i forhold til hvor det kan bevege seg i nærområdet og til hvilke tider det må komme inn. Også oppgaver i hjemmet vil på lik linje med institusjonene, begrense barnas selvaktivering i forhold til bevegelsesfrihet, handlingsfriheten og egenstyring av tid.

Ut fra teoriene i forhold til operasjonaliseringen av individets frihet, forventer vi at den høye graden av individuell frihet finner sted i hverdagslivet. Det er her barnet handler i første person, har tid tilgjengelig, færre grenser og muligheten for utfoldelse av den spontane, frie og ekte leken som er så avgjørende for barns utvikling. Gjennom annen og tredje persons roller snevres spillerommet for hva vi selv ønsker å gjøre inn. Elevene kan også bli utsatt for negative sanksjoner om de ikke forholder seg til strukturene, reglene og forventningene til hva institusjonene forventer og forlanger. Ubalanse mellom hverdagsliv og de målrettede institusjonene kan således påvirke individets frihet og selvaktivering som er en forutsetning for handling i første person. Teorigrunnlaget har gitt meg en forståelse for at de begrensende faktorene påvirker individets frihet. Kjennskap til begrensingene er avgjørende for å svare på forskningsspørsmålet.

Problemstillingen er nå videreutviklet til følgende spørsmål:

I hvilken grad er det mulig å ha individuell frihet operasjonalisert som: egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet i institusjoner som skole og SFO?

4 BARNAS HVERDAG

For å få en bedre kjennskap til barnas hverdag, og hva som påvirker barnets frihet ønsker jeg å si litt om skolens historie, lover, regler og politiske vedtak som påvirker barnas hverdag.

4.1 Barneskolen

Med utgangspunkt i Harald Thuens (Thuen 2011, Thuen 2010) inndeling av den Norske skoles historie i seks epoker, kan den med store trekk beskrives som under.

De første skolene i Norge var kirkeskolene som ble administrert av kirken mellom 1739 og 1850. Utover på 1850 til 1880 årene vokste allmueskolen frem. Etter grunnloven av 1814 var skolen en av de viktigste redskapene for å bygge nasjonalstaten. På denne tiden var det også egne skoler for å lære opp bondebefolkningen til praktiske fag. ”Skole for livet” var et fremtredende kraftuttrykk og også i byene var det privatskoler som gav nye ideer og inspirasjon til videre utvikling av skolesystemet. Johannes Brun var en viktig skikkelse i denne perioden.

Fra 1880-årene frem mot 1940 utviklet demokratiet seg, og i denne tiden gikk vi fra allmueskolene til folkeskolene, og lærerutdannelsen vokste frem. Det sentrale for denne epoken var parlamentarismen og partisystemet som tok form. Skolen skulle være en institusjon som vernet om demokratiet. Den første folkeskole-loven blir utarbeidet. I første halvdel av 1900-tallet utviklet skolen seg fra folkeskole til enhetsskole, og det var nye ideer og ny vekst.

Etter 2. verdenskrig fra 1945 til 1975 vokste skolen som vi kjenner den, til å bli en meget viktig institusjon i vårt velstands- og utdanningssamfunn. Enhetsskolen ble det store prosjektet tross protester fra flere litterære hold som for eksempel i *Jonas* (1955) av Jens Bjørneboe, hvor lille Jonas som har dysleksi blir truet med at han må gå på idioten. Bjørneboe var imidlertid ikke den første med å rette kritikk fra litterært hold. Allerede i 1883 ble boken *Gift* av Alexander Kielland gitt ut. Han rettet sterke beskyldninger mot datidens skole av 1883, der lille Marius døde av for mye latin.

På bakgrunn av debatt og behov ble skoleverket utbygget, og vi fikk en rekke pedagogisk-ideologiske utviklingsfaser. Dette førte oss videre inn i neste periode fra 1975 til 1990, som skulle bli preget av inkludering og felleskap. De marginale gruppene i samfunnet skulle føres

tilbake inn i skolen. Den lokale skoleutviklingen kom inn i bildet og allmøter, medbestemmelse og ansvar var viktige begreper. Elevene skulle ha ansvar for egen læring, åpne landskap og nye klasseinndelinger ble utprøvd. Mye av disse nye ideene fikk senere sterk kritikk. Dette tar oss videre fra 1990 og frem mot i dag med kunnskap og konkurranse som viktige politiske faner. Det har vært mye snakk om kunnskapsskolen og viktigheten for den norske skole å bli mer konkurransedyktige i en stadig mer globalisert verden der vi spiller en større rolle i EU og OECD.

De siste årene har enhetsskolen blitt 10-årig grunnskole, vi har fritidshjem og skolefritidsordninger, og den obligatoriske skoledagen blir stadig forlenget (Myhre, 1992). Høsten 2008 ble skoledagen utvidet på 1.-4. trinn med 5 timer; derav to i norsk, to i matte og en i engelsk (Kunnskapsdepartementet 2011). Selv om den obligatoriske skoletiden stadig blir forlenget, er det opplæringsplikt og ikke skoleplikt i Norge. Det betyr at foreldrene kan bestemme hvordan barna skal bli undervist. På bakgrunn av opplæringsplikten finnes det undervisningsalternativer, med ulik grad av organisering av hverdagen.

Barn i Norge bruker stadig mer tid i institusjoner. Oppgangstider og behov for frigjøring av arbeidskraft har ført til at vi har hatt behov for oppbevaring av barna. Tiden barn gjennomsnittlig bruker i institusjoner som barnehage, skole og SFO i dag, har økt drastisk de siste årene. Det er tiden de yngste barna bruker i institusjoner som først og fremst har økt mest. Et gjennomsnittsbarn i barnehage i 2010 tilbringer 43.1 timer der i uken. Det er seks timer mer enn i 2004 (SSB 2010). Barna tilbringer dermed lengre tid i barnehagen enn foreldrene jobber. Barn i småskolen kan tilbringe 9 timer om dagen på skolen (SFO medberegnet) som betyr en mulig 45 times uke. For barna på småskoletrinnene 1- 4 klasse ser vi her muligheten for mer enn fordobling av tid brukt i en institusjon sett i forhold til før SFO sin tid på tidlig 1980-tallet. Det er ikke bare tid på skolen i forhold til timer brukt på undervisningen som har økt mye. På begynnelsen av 1980 tallet, begynte barna på skolen når de var 7 år gamle og hadde en 16 timers skoleuke de første 3 årene. Mønsterplanen av 1987 økte timetallet i småskolen til gjennomsnittlig 20 timer i uken. I stortingsmelding 40 (1992-92) gikk ikke regjeringen ikke inn for å øke skoleuken, og den forble på 20 timer i uken i småskolen (Kunnskapsdepartementet 2010).

Det er spesielt tiden i Skolefritidsordningen som har økt. I 1984 var det bare 4000 barn som benyttet fritidshjemmene. Men store forandringer i samfunnsstrukturene, oppgangstider og behov for arbeidskraft førte til at det ble større behov for oppsyn av barn etter skoletid og

SFO vokste frem. I 1989 var antall SFO-plasser nasjonalt for barn fra 1. – 3. klasse på 11 000. Dette økte raskt til 51 000 plasser i 1993 og ytterligere til 71 000 plasser i 1995. I Stortingsmelding nr 40 (1992/93) kom også utvidelsen av grunnskolen fra 9 til 10 år og skolestart for 6-åringer (Kunnskapsdepartementet 2003).

Fra 1995-tallene har SFO-plassene økt til det dobbelte. Det har aldri vært flere barn på SFO enn i dag, 144 893 (2008/2009). 77,8 prosent av 1. klassingen gikk på SFO i 2008/2009 mot 71,2 % i 2003/2004. (Sv.no). Med bakgrunn i dette er det satt i gang en rekke forsøk med økt skoletid. Et av disse prosjektene er; *Prosjekt helhetlig skoledag*, som gir 1-4. klassinger obligatorisk skoledag fra 8.30 til 14.00 (Kunnskapsdepartementet 2009/2010). Et annet er *Høvikprosjektet*, et heldagsskoleprosjekt i Bærum.

Pedagogikken har sine mål, men på bekostning av hva? Er det en grense for hvor mye institusjonalisering barn tåler før det går på bekostning av grunnleggende menneskerettigheter?

4.2 Dagens scenario

Dette avsnittet skal gi et innblikk i barnas hverdag i Norge. Med utgangspunkt i hvordan individets frihet er operasjonalisert ønsker jeg derfor å se nærmere på tid, boltringsplass og selvaktivering i form av egenstyrt aktivitet. Etter å ha fått kunnskap om dagens situasjon for mange barn i Norge, vil jeg se på lovene som berører problematikken rundt individets frihet. Finnes det noen lover som beskytter barna mot overtramp av individets frihet?

4.2.1 Mindre tid

Barna bruker nå mye mer tid i institusjoner, foran skjermer og organisert aktivitet enn tidligere. Dette kan vi se i tallene fra en dansk gallupundersøkelse der det kommer frem at den tiden barna bruker i skolen, er mer enn halvert fra besteforeldregenerasjonen.

Gallupundersøkelsen deler barns våkne timer inn i: (1) tid med familien, (2) tid i institusjoner, (3) tid til organisert aktivitet og (4) barnas egen tid. I løpet av de siste tiårene er veldig mye av ”barnas egen tid” flyttet over i de tre andre kategoriene (Laursen 2010).

Tall fra Norge viser liknende tendenser. Barna i vårt land er blitt mindre aktive. En rapport fra Helsedirektoratet (2008:48-51), viser at mer tid blir brukt på TV, TV-spill og pc-spill og at

mange barn og unge ikke tilfredsstiller gjeldene norske anbefalinger om 60 minutter fysisk aktivitet daglig (ibid:6). Forskningen til Per Egil Mjaavatn og Kari Aasen Gundersen (2005:38) viser en liknende utvikling. En tolkning av materialet viser at det bare er 16% av 9-åringene i denne undersøkelsen som tilfredsstiller anbefalingene om 60 minutter fysisk aktivitet daglig. Kan dette være et resultat av at barna har mindre tid til rådighet for egenstyrt aktivitet? Også fra høyere hold blir tid til barnas egenstyrte aktivitet redusert. Friminuttene er redusert i flere omganger. Når det kommer forslag fra Senterpartiet om en time fysisk aktivitet om dagen– stjeles tid fra fritimer og friminutt for at barna får en ny time med organisert aktivitet (Flemmen 2003:8). Hvert år øker antall medlemmer i barneidretten med 4-5 prosent. På få tiår er barneidretten for dem mellom åtte og tolv, doblet til 56 prosent (ibid:5). Den frie leken blir fortrent til fordel for den organiserte idretten i stadig lavere alder. Flere timer og lengre obligatorisk skolegang og mer organisering har gitt barna mindre tid.

4.2.2 Mindre plass

Det finnes ingen regler for hvor store områdene barn i skolen og SFO skal ha å boltre seg på. Mange av skolegårdene er bare asfalterte plasser med lite utfordrende miljø. Gjerdene setter også en stopper for bevegelsesfriheten til barna. Når barn beveger seg i sitt nærmiljø kan vi anta at de aller fleste har større bevegelsesområder enn en inngjerdet skoleplass. Når 6-åringene skulle inn i skolen ble det bruk for nybygg. Mange slike nybygg stjal plass fra allerede små uteområder. Skolehagene i Oslo er et eksempel på dette, de er redusert med 50 prosent siden 1989 (Dahl og Haugli 2009). Selv om det ved omdisponering av arealer som er avsatt til fellesareal skal skaffes fullverdig erstatning, kan det ikke sies at de offentlige myndigheter følger disse retningslinjene. Dette er synd med tanke på viktigheten av slike areal for barnas beste: *”Kvaliteten i lekmiljøet er med andre ord svært viktig for den frie, ekte leken. For å utvikle den spontane leken trenger en et aktiviserende nærmiljø, og ikke minst naturområder”* (Flemmen 2003: 8).

4.2.3 Mindre egenstyring av aktivitet

Viktigheten av barnas egen lek kommer tydelig frem i Idrettsmeldingen av 1992: *”Den frie spontane leken (jfr. Kap.4.1) er annerledes enn den tradisjonelle idretten ved at den er spontan, og at reglene ikke er gitt på forhånd. Den spontane leken er barnas egen”* (ibid 2003:8). Men dette blir ikke tatt på alvor skriver Flemmen (2003:6):

I læreplanen (L-97) ble fri lek erstattet med påbud om voksenstyring: Barna skal utvikle evnen til å ”organisere lek”, ”drive lek”. Dette kan drives ut i det absurde der skolene må reparere skadene etter miljøfattigdommen med for eksempel voksenorganisert sansemotorisk trening i gymsal.

Dette er et eksempel på hvordan barns frihet til utvikling og lek byttes ut med pensum.

4.3 Lovene

Lover og regler kan begrense det enkelte menneskets frie utfoldelse, men de kan også sikre retten til utdanning eller yringsfrihet. Finnes det noen lover som sier noe om barns rett til individuell frihet?

Grunnloven av 1814 har bestemmelser som skal verne om den personlige frihet § 96-105 (Grunnloven av 1814). De forente nasjoners (FN) menneskerettighets erklæring er laget for nettopp å verne om enkeltmenneskets frihet og beskyttelse mot overgrep fra samfunnet. Men hvor godt beskytter disse mot begrensinger for individets frihet i forhold til lover og regler som gir begrensning av tid, plass og handling i institusjonene?

Vi ser en tendens til at det finnes flere rettigheter i dagens institusjoner. I 2006 ble retningslinjer for medbestemmelse innlemmet i Barns Rammeplan (Kunnskapsdepartementet 2006a) Med utgangspunkt i FN's barnekonvensjon og barns rettigheter spesielt i forhold til å ha medbestemmelse og bli hørt i avgjørelser som gjelder dem, ble også retningslinjene fra Kunnskapsdepartementet utformet. Barn skal kunne bli hørt og kunne ytre sine meninger. Men om barnas meningsyttringer bryter med institusjonens overordnede mål, vil de ikke bli hørt. Mer demokrati i institusjonene kan være en maktstrategi der man bestemmer det uvesentlige, ikke det vesentlige. Medbestemmelse er ikke fri selvbestemmelse (Beck 2009).

4.3.1 Dagens lovgivning om fri selvbestemmelse

Barnelova, sier noe om barns velferds- og frihetsrettigheter. Barna har rett til gode vekst- og livsvilkår. De har rett til å få dekket de grunnleggende behov, men også rett til å sikres muligheter til medvirkning og deltakelse ut fra individuelle behov og forutsetninger (Høstmælingen, Kjørholt og Sandberg 2008, Haugsgjerd 2008). Retten til opplæring handler om retten til et gode, mer enn retten til individuell frihet. I lovene er det stadig snakk om

retten barnet har til utdanning, medvirkningen og deltagelse ut fra individuelle behov. Det er som kjent gjennom utdanningen barnet skal dannes til å bli et fullverdig samfunnsmedlem. Men hva med lover som skal sikre bevegelsesfriheten? Barnelova sier ikke noe om barns rett til konkret størrelse på uteområdet. Det er heller ikke noe konkret lov om rett til fritid. Barnets rett til handlingsfrihet – det å kunne styre og bestemme over egne handlinger, kommer heller ikke godt frem i lovene. Det kan virke som om det forutsettes at barnet gjennom skolen og rett til utdanning, skal få tatt vare på muligheten til å bli et fullverdig samfunnsmedlem og individuelle behov. Men er dette da ut fra samfunnets behov mer enn ut fra barnets eventuelle individuelle ønsker og behov?

Barnekonvensjonen tar hensyn til barnets autonomi og rasjonalitet og dets rett til utfoldelse. Det står ingenting om rett til individuell frihet som jeg tidligere har definert som egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet. Kan individuell frihet sies å være et grunnleggende behov på lik linje med utfoldelse og autonomi, som dermed burde sikres med lov? Det vil være vanskelig å sikre barn høy grad av individuell frihet gjennom lovgivning, da foreldrene i stor grad er medvirkende her. Den obligatoriske tiden i små-skolen som målrettet institusjon, er ca 20 timer i uken, allikevel kan vi observere små barn som tilbringer 40-timers uker på ”skolen”.

4.3.2 Lovgivning om hvordan å organisere undervisningen

Det finnes ingen konkrete regler eller lover som sikrer egenstyring av tid eller en litt høyere grad individuell frihet underveis i undervisningen og i institusjonene forøvrig. Norsk skole har hatt en god tradisjon for, og forståelse av at friminuttet er viktig for barnet. Det ser ut til at det alltid har vært en oppfatning om at pauser/friminutt er viktig og nødvendig gjennom skoledagen. Den første loven som nevner noe slikt er folkeskoleloven av 1889 (på landet) § 12d: *”Efter 3 Timers undervisning skal der gives en lengre fritid...”*. Senere har friminutt, lengden på timer og lengden på friminutt blitt omtalt i en rekke lover. Det som gjelder per i dag i forhold til friminutt, er at det er mye opp til hver enkelt skole å bestemme hyppighet og lengder på friminutt. I dag finner vi temaet om friminutt omtalt i opplæringsloven og forskriftene fra Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet tar i bruk sin rett til å vedta forskrifter etter opplæringsloven paragraf 2-2 femte ledd og 3-2 femte ledd. De gir Departementet adgang til å gi forskrifter om rammer for daglig skoletid og om pauser for elevene i skolen (Lovdata 1998). Denne adgangen kan vi se at departementet har benyttet ved

å vedta forskrift nr 724, paragraf 1-6 som lyder slik: *”Undervisningen skal i regelen ikke ta til før kl. 08.00 eller slutte etter kl. 15.30. Undervisninga kan organiserast i undervisningsblokker av ulik lengd”* (Kunnskapsdepartementet 2006c). Vi ser her at det ikke er detaljregulert hvor lange pauser det skal være mellom hver undervisningsblokk. Men dette har vi sett påvirker grad av individuell frihet i forhold til egenstyring av aktivitet.

Det varierer i stor grad mellom ulike skoler hvordan de deler opp undervisningen. Vi har skoler som kjører to originale klokketimer uten pauser til bevegelse og lek gjennom hele skoledagen, avbrutt bare av 30 minutter spising. Andre skoler følger den tradisjonelle modellen der det er vanlig med friminutt etter en 45 minutter skoletime. Andre igjen varierer mellom dobbeltimer etterfulgt av friminutt og enkelttimer etterfulgt av friminutt. Det er altså opp til hver enkelt skole å bestemme hvordan å tilrettelegge undervisningen best mulig for elevene. Ut fra de nevnte vedtekter ser vi at det er mulighet for at barnets rett til egenstyring av aktivitet gjennom skoledagen blir ivaretatt ulikt.

4.3.3 Lovgivning med hensyn til plass

Når det gjelder lover som sikrer plass til bevegelsesfrihet i form av uteområdet og skolebygningen, har elevene fått et eget kapittel om arbeidsmiljøet i kapittel 9a i opplæringsloven. § 9a-2 om det fysiske miljøet lyder slik: *”Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane”*. Dette sikrer altså ikke at elevene har muligheten til å utfolde seg i særlig grad. I forskriften om miljørettet helsevern i barnehager og skoler av 1. desember 1995 nr. 928, § 10 lyder slik: *”Virksomheten skal planlegges og drives slik at den dekker ulike behov for aktivitet og hvile* (Lovdata 1995). Den tiden barna er på skolen har de liten eller ingen tid til høy grad av individuell frihet i forhold til bevegelse.

4.4 Frihet og ressursfordeling

Ressurser er en diskusjon verdig i forholdet mellom undervisning i hjemmet og i den offentlige skole. Ressursfordelingen påvirker barnas hverdag. I den norske skolen er det ofte én lærer opp mot 30 elever i en klasse. I den senere tid legges bygdeskolene ned og blir sentralisert som et resultat av utdanningspolitiske og økonomiske årsaker. Dette gir igjen større klasser. Argumentet for sentraliseringen er blant annet at det ikke er rettferdig for en

kommune å bruke mer ressurser per elev i de mindre skolene. Dette kom tydelig frem i argumentasjonen til politikerne vi i forskningsgruppen; *Samfunnsrettet pedagogikk* ble presenter for i en diskusjon med to av politikerne som hadde vært sentrale i en debatt rundt nedleggelse av en liten bygdeskole i Skien (oktober 2010). I en hjemmeundervisningssituasjon har du ofte én lærer og 1-2 barn. Det er her tydelig forskjell på ressursbruk. Det at det er en-til-en relasjon mellom lærer og elev gir en større frihet i forhold til å hente seg noe å spise, ta pause, men også i forhold til trykk på undervisningen. Dette kan kanskje forklare noe av forskjellen brukt på undervisningstid pr. dag. Det var en stor forskjell på hvor mye tid hjemmeskole-barna brukte på undervisning med 2 timer pr. dag i gjennomsnitt, i motsetning til 4-5 timer pr dag for skolebarna.

Forskjellen på regler i skolen og i undervisningen hos hjemmeskole-barna var stor. Kan det ligge en forklaring bak? Hva skjer når det er 30 elever i et rom? Hvordan påvirker dette undervisningsmetodene? Er det i bunn og grunn et ressursfordelingsanliggende at vi har metoder i skolen som kan sammenliknes med dem i fengselsvesenet som Foucault har vist i *Overvåking og straff*? Dette fører nødvendigvis med seg strengere styring med regler og normer for oppførsel. Det krever nødvendigvis mer regulering. Den amerikanske forskeren Larry Cuban (1993) diskuterer fordelingssaken som premiss for at det er store klasser. Dette fører med seg utfordringer for å holde kontrollen, og det er derfor vi fortsatt i dag domineres av klasseromsundervisningen:

When the entire burden of change is placed upon the shoulders of the teacher, it should come as no surprise that few teachers are willing to upset their innate world for the uncertain benefits of a student-centered classroom. Hence, the practical pedagogy of teacher-centered instruction continues to dominate schooling because of the organizational pressure of the school and district upon the classroom (Cuban 1993:253).

For eksempel trekker han frem pultene og deres plassering som en premiss for orden i klasserommet. På samme måte er det lærerens autoritet som er avgjørende for instruksjonen. Det er viktig med kontroll for å vekke elevenes interesse. Men utfordringen rundt tid brukt i et klasserom og elevenes innstilling vil fortsatt være en utfordring. For som Cuban påpeker, er det elever som oppfatter at de ikke frivillig bruker tiden sin sittende stille inne i et klasserom time etter time, og dette trekker frem problematikken rundt individenes frihet.

En rekke dokumenter, lover og annen forskning har gitt oss et inntrykk av barns hverdag. Men hvordan oppfatter barn i 4. klasse sin hverdag?

5 METODE

“The secret to creativity is knowing how to hide your sources”

Albert Einstein

I denne studien, er både litteratur, teorier, observasjon, og dybdeintervju brukt for å utforske problemstillingen. De kvalitative metodene har gitt meg som forsker anledningen til å gå i dybden og i detalj. Litteraturen som omhandler teorier og lover i forbindelse med spørsmålsstillingen er av en litt annen karakter og basert på andre tilnærminger. I og med at jeg brukte tid med barna jeg intervjuet, var det naturlig for meg å bruke noen av observasjonsdataene for å bekrefte det barna sa.

5.1 Valg av metode

Min retning som forsker kan sies å være sammenfallene med *Critical realism* (Bhaskar 1998); kritisk sosialrealisme. Hans mantra er at for å kunne forske, må du ha noe å forske på. Det du forsker på er intransitivt, uavhengig av deg selv. På denne måten tar jeg avstand både fra en ren positivistisk retning med antatte lovmessighet i virkeligheten, og sosialkonstruktivistisk tenkning der det ikke skilles tilstrekkelig mellom forskerens tolkninger og virkeligheten. Triangulering ble et naturlig valg da jeg ser fordelene med å kombinere metoder for å sikre validiteten i studien og få en best mulig dyptgående forståelse for problemstillingen i denne studien. Med utgangspunkt i dette ståstedet, ønsker jeg å undersøke virkeligheten til barn i forhold til deres oppfattelse av individets frihet i hverdagen. Jeg bruker i tillegg til intervju som hovedmetode også en del observasjon, data innsamling om strukturene barna er omgitt av og relevant teori. Min interesse dreier seg om å finne ut om barns egen oppfattelse av egen frihet, og om den svekkes gjennom institusjonalisering.

5.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode består av tre former for datainnsamling. Dybdeintervju og intervju med åpne spørsmål, direkte observasjon og skriftlige dokumenter (Patton 1990). Jeg valgte å bruke direkte observasjon og dybdeintervju, men har også benyttet meg av noen skriftlige dokumenter. Dybdeintervjuet ble valgt som hovedmetode i undersøkelsen. Dybdeintervju gir

et stort datamateriale, og ca 10 informanter ville være realistisk grense i forhold til mulighet for analyse av datamaterialet (Kvale 1997).

5.2.1 Det kvalitative dybdeintervjuet.

Meningen er det sentrale begrepet når det er snakk om dybdeintervjuet. Vi ønsker å få fatt i meningen. Personens oppfattelse av egen situasjon er utgangspunktet. Det er barna sin oppfattelse av hverdagen i forhold til egen frihet jeg var interessert i å finne. Det var derfor naturlig å velge det kvalitative dybdeintervjuet som metode. Jeg har brukt Kvale (1997) for å forstå det kvalitative forskningsintervjuet og hvordan å utføre det best mulig. Ut fra det teoretiske fundamentet, får vi en problemstilling. Denne problemstillingen danner utgangspunktet for et design som igjen fører oss til det kvalitative intervjuet. Det kvalitative intervjuet er en grundig utspørring om temaene fra operasjonaliseringen av problemstillingen. Gjennom utspørringen danner vi oss en oppfatning om mening. En forutsetning for å forstå en persons meningen er innblikk og forståelse i denne personens livsverden. Det vil i denne sammenheng være viktig med på-stedet-kontroll for å vite om man har forstått intervjuobjektet riktig. Under intervjuet er det viktig å beskrive kontekst.

5.2.2 Den kvalitative metodologien

En av de store retningene innen den kvalitative metodologien vokste frem i USA, nærmere bestemt Chicago (Alvesson & Skoldberg 1994). Det var på 1920-tallet da byen ble en ”melting pot” av mennesker fra ulike land og kulturer at Mead, Cooli og Dewey med *Den eldre Chicagoskolen* utviklet case studier, som en av de første kvalitative metodene. Metoden gikk ut på å forstå de enkelte individenes livsverden i sine subkulturer. Metoden var preget av en ”bottom up” tilnærming, der teorier vokste frem fra deres studier av livserfaringer. Andre fase av Chicagoskolen hadde sitt store gjennombrudd på 1960-tallet. De empirinære metodene tok utgangspunktet i virkeligheten som den er, og teoretiserte på bakgrunn av det. Dette kalles også induksjon.

Deduksjon har først og fremst vært forbundet med naturvitenskapen og deres hypotetisk-deduktive-metode paradigme. Denne metoden går i utgangspunkt ut på å starte med en hypotese, for så å teste den mot empiri. Dette gir så grunnlag for enten å verifisere eller falsifisere hypotesen. I senere tid er bruk av begge metodene om hverandre i en slags

induktiv-hypotetisk-deduktiv spiral anerkjent (Kleven (red.) 2002:239). Argumentet er at for å komme frem til en hypotese, må det induseres. Vitenskapen har bruk for begge prosessene.

Det var først på 1970-tallet at de kvalitative metodene for alvor vokste seg sterke som et resultat av positivismestriden. Reaksjon mot de kvantitative metodene som hadde dominert store deler av vitenskapen hadde etter hvert vokst seg sterke.

Innen noen vitenskapsteoretiske kretser kan valget av kvalitative metoder fortsatt være ganske kontroversielle. Denne kontroversen vokste frem som resultat av vitenskapsdebatten om hvordan å studere og forstå verden (Patton 1990, 2002). I følge vitenskapsfilosofen Thomas Kuhn er kvantitative tilnærminger å foretrekke fremfor kvalitative (Kuhn 1970). Dette synet preges av at ”harde” data er mer troverdige enn ”myke” data. Selv om tall er presise størrelser kan også de være invalide og meningsløse, som vi forstår fra sitatet til Albert Einstein om at ikke alt som kan telles teller og ikke alt som ikke kan telles ikke teller.

Kleven (2008:227) belyser hvordan de kvalitative dataene belyser andre aspekter ved det som blir undersøkt enn de kvantitative:

If for example the children's change of behaviour in the classroom from time A to time B is a real change, or just a trivial fluctuation? Fortunately, qualitative researchers very often have more information as a basis for such subjective judgements than quantitative researcher have.

I følge dette sitatet til Kleven må vi ta stilling til hva vi skal studere for å velge den best egnede metoden. I noen situasjoner kan bakgrunnsinformasjonen hjelpe deg til å si noe om det er en triviell eller verdifull endring.

I all empirisk forskning må vi forholde oss til utfordringen ved å ta i bruk observerbare indikatorer som representanter for konstruksjonen. Mitt kritisk realistiske ontologiske syn er ikke i 1-1 relasjon med virkeligheten. Det er ikke isomorfi mellom dataene og virkeligheten, men mellom de teoretiske konstruksjonene og indikatorene i empirien. Det er mulig å unngå å fremstille resultatene med kvantifiserbare størrelsen, men vi kan ikke unngå å bruke observerbare størrelser eller indikatorer (ibid: 224).

Også Martens (1997:47) påpeker at metodene må bli valgt i forhold til problemstillingen:

"Methods must be created as necessary. There are no set rules as such. The only requirement is to do the best you can with the problem at the time and under the circumstances".

I dag ser vi en interesse for "mixed method", der synet er at de kvalitative og kvantitative metodene er utfyllende heller en konkurrerende (Kleven 2007).

5.3 Ulike undervisningsalternativer

For å få innblikk i hverdagen til barn med forskjellige grad organisering, valgte jeg tre undervisningsalternativer med antatt ulik undervisningstid per dag. Det første undervisningsalternativet som ble valgt, var en byskole. Det andre alternativet jeg valgte, er det som ligger lengst fra den ordinære skolehverdagen, hjemmeunderviserne. Det tredje alternativet falt på en bygdeskole som følger timetallet fra myndighetene, men har fri en dag i uken.

Under er en liten fremstilling av forholdet mellom fritid og mulig tid brukt i målrettede institusjoner med utgangspunkt i den obligatoriske skoledagen og åpningstider på SFO.

Byskolen:

fri	Skole og sfo	fri	Trening	fri
7.00			18-19	20.30
	7.45 – 8.30– 13.45/14.00 – 17.00			

fri	Skole og SFO	fri	Trening	Fri
7.00	7.30- 08.20 – 14.20 – 16.30		18-19	20.30

Fri	Skole	Fri
7.00 – 12.00	12-14	20.30

5.3.1 Byskolen

35

Undervisningen er som følger for 4. klasse:

8.30 – 10 undervisning

20 minutter friminutt

10.20 – 12 undervisning

30 minutter spising og fri

12.30 – 14. undervisning

til 13.15 på mandag, onsdag og fredag

Frivillig leksehjelp en time hver tirsdag og torsdag.

SFO åpner klokken 7.45 og stenger klokken 17.00. Dette gir mulighet for 9 timer og 15 minutters dager, og en mulig skoleuke på 46 timer og et kvarter hvis barna deltar på SFO fulltid i tillegg til den obligatoriske skoledagen.

5.3.2 Bygdeskolen

Denne skolen representerer bygdeskoletradisjonen, også referert til som grendeskole.

Bygdeskolene er mindre grunnskoler i rurale strøk der det er mer fleksible løsninger på læring. Fra gammelt av gikk barna på ”bygda” bare på skolen annenhver dag, for å ha tid til å hjelpe familien. Det kan være interessant å nevne i denne sammenheng at på 60-tallet ble det gjort en undersøkelse av kunnskapsnivået etter 7. klasse (Eidet 1969). Barna fra grendeskolene som hadde gått på skolen annenhver dag, hadde like bra eksamensresultater som barna på byskolene, som hadde gått på skolen hver dag.

Fra 1976 har myndighetene lagt ned 30-40 bygdeskoler i året. De senere årene har krav til antall timer i uken økt (som vi så i kapittel 4 side 23), og dette har gjort det vanskelig for bygdeskolene å fortsette med sin modell. Barna på bygdeskolen må nå tilbringe forholdsvis lange dager på skolen de fire dagene de går på skolen, for å oppfylle kravene fra myndighetene.

Undervisningen for 4. klasse på den respektive bygdeskolen finner sted mandag – tirsdag og torsdag – fredag, fra 8.30 til 14.20.

8.30 til 10.30 undervisning

10.30 til 11 spising

11 til 12 ute-tid

12-14.20 undervisning

På mandager er det frivillig leksehjelp fra 14.20.

I undervisningsbolkene er det opp til læreren og gi pauser fra undervisningen. Skolen har nylig innført voksenstyrt aktivitet fra 11.30 til 12 to dager i uken. Begrunnelsen er at alle skal være inkludert i aktiviteten, og det teller som kroppsøving. En til to lærere samler 1. og 2. klasse sammen og 3. og 4. klasse til felles styrt aktivitet. Bygdeskolebarna har også muligheten til å være på skole og SFO ni timer, men har fri hver onsdag. Dette gir en mulig skoleuke på 36 timer hvis man benytter seg av SFO sin åpningstid. Bygdeskolebarna kan også sitte igjen med ca tre timer til egenstyring av tid de fire dagene det er skole og SFO. Det er viktig og også huske på at frokost, middag og kveldsmat skal foregå i de tre timene barna har ”fri” fra institusjonene og organisering.

5.3.3 Hjemmeunderviserne

I Norge er det ca 0.06 prosent av alle barn som blir hjemmeundervist (Beck 2007). Men hvem er disse hjemmeunderviserne?

Vi kan dele hjemmeunderviserne inn i fire hovedgrupper basert på hvilken grunn de velger dette opplæringsalternativet (ibid).

1. De religiøse. Konservativ middelklasse.
2. Hippienes barn og barnebarn.
3. Praktiske hjemmeundervisere. Håndverkere etc. som velger dette alternativet fordi skolen er for teoretisk.
4. De ukjente hjemmeunderviserne. Denne gruppen vet vi lite om og omfatter så mye som 50-70 % av alle hjemmeundervisere. Det kan nevnes her at 1600 elever (2%) av elevene i Oslo, ikke finnes i skolesystemet (ibid).

Det er ingen fast oppsatt tidsplan hos noen av hjemmeunderviserne jeg har intervjuet. Hjemmeunderviserne har markant mindre organisering av hverdagen enn de andre uundervisningsalternativene. Gjennomsnittelig ble mine informanter undervist ca to timer om dagen. Landsgjennomsnittet forøvrig er litt høyere, med tre og en halv time per dag (ibid).

5.4 De tre hovedkategoriene

De tre undervisningsalternativene representerer alternativer med ulik grad av organisering – eller tid brukt i målrettede institusjoner. Byskolen har antatt mest institusjonalisering, målt i tid, deretter bydeskolen og som en motsats, hjemmeunderviserne som ikke kan kalles en målrettet institusjon. Jeg ønsker og best mulig forstå barnas virkelighet for å finne ut mer om hvordan barn opplever hverdagen i sitt undervisningsalternativ og hvordan institusjonens strukturer og regler påvirkning individets frihet.

For å finne ut mer om hva som begrenser graden av individets frihet, tok jeg utgangspunkt i kategoriene; begrensning av tid, begrensning av plass og begrensning av regler. Dersom elevene opplever høy grad av begrensning i forhold til de tre kategoriene kan de sies å ha lav grad av individuell frihet.

Kan forskjellene i disse tre ulike undervisningsalternativene si noe om i hvilken grad selvaktiverende aktivitet opprettholdes innad i institusjonene i forhold til begrensning av tid, bevegelse og handling?

5.5 Valg av informanter

Utvalget med tre informanter fra hver av de tre undervisningsalternativene er hensynsmessig i forhold til problemstillingen. Forhåpentligvis kan forskjellene være med på å belyse hvordan ulik grad av institusjonalisering påvirker oppfattelsen av individets frihet, og om den begrenses av institusjonene skole og SFO.

Antallet informanter hadde blitt bestemt til ni. Dette antallet ble justert til 10 da to av elevene ved byskolen som var pukkert ut var tvillinger. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å ha en fjerde elev ved denne skolen så jeg fikk mer variasjoner i forhold til hjemmet og familieforhold. Informantene skulle også representere tre ulike skoler med antatt ulik grad av planlagt organisering. Tre undervisningsalternativer ble valgt; hjemmeunderviserne med

gjennomsnittlig tre og en halv timer undervisning per dag (Beck 2009), bygdeskolen med fri en dag i uken og mulighet for 36 timers uker og byskolen med en mulig 46 timers uke på skole og SFO. Dette gikk heller ikke helt som forventet. Samtlige av barna ved byskolen hadde valgt vekk SFO. Dette resulterte i at byskolebarna i realiteten tilbrakte færre timer på skolen hver dag enn det bygdeskolebarna gjorde når de var på skolen.

Spriket i disse tre undervisningsalternativene var stort i forhold til planlagt organisering.

5.6 Begrensende faktorer på individets frihet

På hvilken måte reduseres eller påvirkes barnas individuelle frihet definert som egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet, av institusjonen skoles begrensing av tid, begrensing av plass og regulering gjennom regler?

I figur 5.6 under ønsket jeg etter innsamlingen av data å fylle ut med faktorer som var med på å begrense individets frihet.

Figur 5.6. Skjema for utfylling av begrensende faktorer på individets frihet.

	a) Begrensing av tid	b) begrensing av plass	c) regulering ved regler
1. egenstyring av tid			
2. bevegelsesfrihet			
3. handlingsfrihet			

Denne figuren kan hjelpe meg med å plassere funnene mine fra datamaterialet, men også i forhold til hvordan å forme intervjuguiden for å få svar som er relevante i forhold til problemstillingen.

5.7 Påvirkende variabler

En rekke variabler som: alder, miljø og familie vil naturlig nok spille inn på elevens erfaring. For å sikre en viss mulighet til å kunne sammenlikne data fra de ulike undervisningsalternativene var det viktig for meg at elevene hadde: (a) relativt lik alder og (b) relativt lik sosial bakgrunn.

Det er også viktig å presisere her at jeg informerte om elevenes anonymitet i deres rolle som informanter og fikk foreldres og rektors godkjenning av intervjuguiden.

5.8 Forming av intervjuguiden

Spørsmålene ble strukturert etter kategorier som vist i figur 5.6 på side 39 i forhold til hvordan barna oppfatter egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet og hva som er begrensende faktorer i hverdagen sin: (a) på skolen, SFO, (b) etter skoletid og (c) i helger og ferier.

Det var viktig å unngå ledende spørsmål, og spørsmål formulert med antakelser. Det første jeg gjorde var å lage spørsmål til de ulike kategorier. Jeg var interessert i å finne ut noe om forholdet mellom tid i institusjoner og fritid. Det essensielle var å finne ut hvordan barnet opplevde hverdagen i forhold til egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet. Det var også avgjørende at informantene kunne svare på spørsmålene ut fra sin forståelse. Mine informanter skulle være ca 10 år. De første spørsmålene jeg skrev ned, testet jeg ut på noen barn som bor i den samme blokken som meg. Etter denne spørsmålsrunden måtte jeg omformulere mange av spørsmålene. Mange av de spørsmålene jeg oppfattet som klare, var ikke det for barna. I følge Kvale er det viktig å lage presise spørsmål, for små justeringer i språket kan påvirke svaret (Kvale 1997).

Det var også essensielt å finne ut noe om hvor lang tid det vil ta å gjennomføre intervjuene. Etter et par runder med barna i nabolaget, skulle jeg selv bli intervjuet av en forsker på idrettshøgskolen i forbindelse med min erfaring fra OL og media. Gjennom selv å være i informantens rolle opplevde jeg den andre siden av intervjuet, og det var en naturlig del av prosessen å diskutere intervjuguiden med forskeren. Videre tok jeg med intervjuguiden til veilederen min for en siste finpuss. Intervjuguiden finnes i sin helhet i vedlegget (side 101).

5.9 Dybdeintervjuet

Dybdeintervjuet var utviklet og utført i forhold til etiske retningslinjer og kriterier (Kvale 1997). Foreldrene til samtlige informanter godkjente intervjuene. Informantene var frivillig med på intervjuene og ble opplyst om at jeg skulle ta opp samtalen, og at det vi snakket om ville forbli anonymt. Intervjuene startet ved at jeg brukte litt tid til å snakke uformelt med barna om skolen og hverdagen for så å gå over til strukturerte spørsmål. Det hendte at jeg fulgte opp noen av svarene til barna med nye spørsmål for å være sikker på at jeg forsto hva de mente. I alle de ti intervjuene var min oppfatning at barna snakket fritt om sin egen hverdag. De fortalte mye om det som opptok dem. Noen av barna fortsatte også å fortelle om andre aspekter ved livet sitt etter at selve intervjuet var over. Intervjuene varte fra 20 til 35 minutter.

5.10 Feltarbeid "light"

Jeg brukte en dag med barna i den undervisningssituasjonen de var i når jeg utførte intervjuene. Dybdeintervjuet ble derfor på en måte et feltarbeid "light", der jeg fikk muligheten til å observere barna og deres interaksjon med omgivelsene. Med dette ønsket jeg å verifisere barnas beskrivelse av uteområdet og hvordan undervisningen foregikk.

5.10.1 De hjemmeunderviste

18 hjemmeundervisningsfamilier var samlet på Åmodt i Vinje på Groven Camping for å utveksle kunnskap og erfaring. De voksne var samlet i en hytte der alle foredragene skulle holdes. Hytten var plassert ved en stor gressplen, en dam, noen skråninger, høyt gress, utebord og trær. Aktivitetsmulighetene var mange. Barna kom og gikk som de ville. Noen av de små barna satt på fanget til foreldrene. Alle de andre gjorde tilsynelatende som de ønsket. Jeg brukte tid på å observere barna og deres adferd. Jeg observerte ingen krancling eller bråk gjennom hele dagen. Det som overasket meg mest var hvor selvdrevne disse barna var, og at de var sammen med barn i alle aldre. Noen av barna var opptatt med å padle på en flåte på den lille dammen. Noen andre stupte, svømte, dykket og herjet i vannet. En gjeng av barna spilte fotball. Til tider var de store og små barna sammen om spillet, og i pausene hendte det at foreldrene også slengte seg med i spillet. Utover ettermiddagen ble det tid for roligere aktivitet som spillet Mastermind, mens andre leste eller var på datamaskinen sin. Noen av de

små barna klatret og fikk hjelp av de eldre barna til å turne og rulle. De eldste var i 16 års alderen og de yngste tre år. Det var rundt 30 barn.

Det forundret meg at barna lekte så godt sammen. Det var lite støy og mas. Når jeg ba om å få intervju tre barn i 10 års alderen, var det kø om å bli intervjuet. Alle ville fortelle hvordan deres hverdag var. Det var interessant å få innblikk i disse barnas hverdag. Jeg ble sittende og snakke med mange av de andre barna som ikke ble intervjuet også. En jente i 13 års alderen fortalte meg at hun hadde hester og elsket å ri, hun brukte mye tid på hobbyene sine. Skyting var også en av hennes største hobbyer. En liten gutt i 8 års alderen fortalte at han digget å bygge ting. Han var veldig opptatt av fly og hvorfor de holder seg flygende. Barna virket ivrige etter å fortelle om vennene sine og hobbyene sine. Ett av barna fortalte at hun hadde gått på skole tidligere, men alltid ble i så dårlig humør av det. Noen av barna gikk på skolen noen dager i uken – og fikk mer fritid til å utforske sine interesser gjennom ”inquiry learning” (utforskende læring) de dagene de ikke var på skolen. Utfordringen ved denne løsningen synes å være at de da måtte følge et mer fastlagt løp. Noen fortalte at de bare fikk spille data en time om dagen. Det virket som ut fra det barna fortalte at de hadde mange interesser. Noen gikk på fritidsaktiviteter i nærmiljøet.

Jeg fikk lov til å presentere problemstillingen min og interessefeltet mitt på begynnelsen av konferansen. Da første del av konferansen var over og det var pause, var det mange av foreldrene som kom bort til meg og syntes problemstillingen var interessant. Det var ikke noe problem å få lov til å intervju barna deres. Jeg ønsket tre barn i samme alder og ganske lik sosial bakgrunn, ca 10 år og fra middelklassen.

5.10.2 Bygdeskolen

Den dagen jeg observerte 4. klasse på bygdeskolen hadde de slåball i den organiserte utetiden. Jeg studerte mange elever (34) som spilte slåball sammen. Det var en lang kø med barn som var på innelaget. Utelaget var ganske urolige. Jeg opplevde at det var dårlig stemning og stadig krangling som læreren måtte bruke tid på å løse. Når læreren brukte tid på å løse konfliktene, ble alle de andre barna bare stående stille og se på. Mye av kranglingen var hendelser som hadde med aktivitet å gjøre. Barn som ikke fulgte med på leken hoppet opp og ned, sparket eller hoppet rundt, når ballen kom. De var ikke konsentrert, og ballen fløy usett forbi. Dette førte igjen til at andre elever som fulgte med ble sure på de som ikke fulgte med på spillet – og kranglingen var i gang. Barna bommet mye på ballen og hvis noen traff, ble det

et kort blaff av intensiv aktivitet for dem som var i nærheten av ballen og de på innelaget som løp mellom basene. Det så ut til at mange av barna ikke fulgte med på spillet, men drev med egne ting. Plutselig begynte et par av elevene å krangle. Spillet ble stoppet og en ekstra lærer måtte trå til. De to elevene som kranglet måtte si unnskyld til hverandre. Det interessante var at i det læreren avblåste aktiviteten, og det var tid til fem minutters lek før timen begynte, da ble det full oppblomstring av aktivitet. Noen løp til syklene, andre til sklien, noen begynte å lekesloss i sandkassen og andre fant frem en fotball og fortet seg så de rakk å spille litt før de måtte inn i timen. Aktiviteten tok seg opp. Dette kan synes litt ironisk for en som observerer når begrunnelsen for voksenstyrt aktivitet er at alle skal være med i en felles aktivitet.

Klasseromsaktiviteten så ut til å fungere som den gjør i skoler flest. Elevene satt på faste plasser og rakk opp hånden for å snakke. De måtte også rekke opp hånden og spørre om de fikk lov til å forlate plassen sin for å gå på do.

5.10.3 Byskolen

Den dagen jeg observerte byskolen, var det et typisk høstvær. Jeg observerte barna i det første friminuttet fra 10-10.20. Det første som slo med til sammenlikning med de andre barna jeg hadde observert, var at det var veldig mange barn. Det så ut til at tettheten av barn i forhold til skolegårdens størrelse var høyere enn på bygdeskolen. Det var barn overalt, de løp, jaget hverandre, mange spilte fotball og andre sto i små grupper og pratet. Det var mange barn som husket, og andre brukte volleyballbanen til sandkasse. Det så ut til å være et høyt aktivitetsnivå – et mylder av aktivitet. Fotballspilling så ut til å være hovedaktiviteten. Den store skolegården består av en stor grusbane der det er plass til at mange barn spiller fotball, med parallelle baner, en volleyballbane, noen klatrestativ og husker. Jeg fikk ikke her kontakt eller oversikt over noen av de elevene jeg intervjuet. Observasjonen foregikk i den store skolegården.

Elevene satt på pulter og jobbet da jeg kom innom klasserommet. Også her var det ingen overraskelser i forhold til hvordan klasseromsundervisningen foregikk.

5.11 Analyse av dataene

Alle intervjuene ble transkribert innen to dager etter det respektive intervjuet. Dette resulterte i 60 sider. Jeg begynte så å kategorisere materialet. Dette ble gjort med utgangspunkt i de ulike spørsmålskategoriene. For å bevare barnas anonymitet, har jeg bevisst valg å unngå å oppgi stedsnavn i analysen av svarene. Jeg har kategorisert de hjemmeunderviste elevene som H1 til H3. Byskolebarna blir referert til som B1-B4. Jeg endte opp med 4 informanter på byskolen fordi av de tre første elevene læreren plukket ut til meg, var det et tvilling par. Jeg bestemte meg av den grunn for å intervju en fjerde elev for å få litt en ekstra stemme om individuelle valg og oppfattelse av hverdagene. Tvillingene hadde naturlig nok identiske hjemmeforhold og valgte likt i forhold til fritidsaktiviteter og bort valg av SFO. De kan allikevel sies å ha individuelle forskjeller i svarene forøvrig. Informantene fra bygdeskolen omtales som U1-U3.

Det var det tre inntrykk som satt igjen fra selve intervjuprosessen:

1. Elevene på skolen kan ramse opp mange regler – og er opptatt av det.
2. Barna jeg snakket med i byskolen var opptatt av å komme seg hjem så fort som mulig, gjøre ferdig leksene så de kunne leke med de andre barna i gaten og på jordet.
3. De liker seg på skolen.

Dette i seg selv kan ikke gi støtte til teorigrunnlaget.

5.12 Analyseprosessen

Det finnes ulike analysemetoder for å få tak i meningen i materialet. Disse velges på bakgrunn av metode og vitenskapsteoretisk ståsted. På bakgrunn av den dominerende strategien for kvalitativ forskning og hva jeg ønsket å finne ut, falt valget på meningsfortetting og koding og kategorisering som del av analyseprosessen. Deretter ble innholdsanalyse tatt i bruk for å komme frem til hva som faktisk blir sagt i teksten.

5.12.1 Koding og kategorisering

I henhold til Kvale (1997) kan koding og kategorisering brukes som et av verktøyene for å få frem hva som blir sagt i teksten. Det er da nødvendig å dele teksten inn i mindre deler for så å dele inn i kategorier som kan belyse de ulike temaene. Operasjonaliseringen av

frihetsbegrepet og teorigrunnlaget hadde gitt meg noen kategorier på forhånd for hva som var frihetsbegrensende. Disse kan sees i figur 3.10 på side 18.

Jeg valgte å bruke de samme tre kategoriene som gjenspeilet operasjonaliseringen av individets frihet som kategorier. Hva som begrenser egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet ble hovedkategoriene jeg ønsket å finne ut noe om. Videre var det naturlig å se om de begrensende faktorene fra teorigrunnlaget også ble funnet igjen i dataene.

Det første jeg gjorde var å lese gjennom alle intervjuene for å få et overblikk. Når jeg leste gjennom hadde jeg teorigrunnlaget med meg og tenkte umiddelbart på hvilke sitater som kunne passe for å beskrive de ulike kategoriene. Det var naturlig å gå over til kategoriseringen etter en første gjennomlesning. Kodingen kan skje ved å sette stikkord i margen eller ulike former for inndeling. Jeg laget fargekoder. Hver av de tre kategoriene; tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet fikk hver sin farge, henholdsvis blå, rosa og grønn. Deretter streket jeg under sitater som kunne være med på å belyse hva som begrenser de ulike begrepene operasjonalisert som individets frihet.

Deretter ble intervjuet brukket opp. Alt som hadde med de ulike kodene å gjøre ble tatt ut av teksten og satt inn i et nytt dokument. Alle sitatene som jeg så på som viktig for kategoriseringen og belysning av temaene, ble trukket ut av teksten.

5.12.2 Meningsfortetning

Materialet var nå delt inn i mindre deler, noe som gjorde det lettere for meg å trekke ut essensen av materialet. Fra det nye dokumentet hentet jeg ut sitater som kunne belyse temaene. I denne delen av prosessen knyttet jeg koder sammen og fant relasjonene mellom de ulike utsagnene. Gjennom å fortette teksten gjennom flere trinn, var det mulig å finne essensene i teksten. Det kokte ned til det personen var opptatt av og mente i forhold til sin livsverden.

Det er interessant å bemerke her hvor stor påvirkning på selve analyseprosessen de ulike vitenskapsteoretiske ståstedene kan få for innvirkningen på selve analyseprosessen av kvalitative data. I grounded theory (Glaser og Strauss 1967) er det for eksempel et mål å bygge lokal teori, noe som ikke var like aktuelt for meg som allerede hadde et teorigrunnlag, men snarere å matche funnene opp til teorigrunnlaget.

Et relevant spørsmål var om det var nye fenomener som jeg ikke hadde tatt med i teorigrunnlaget mitt som kom frem fra analysen av teksten? Om jeg hadde valgt diskursanalyse kunne jeg fortolket fortolkningen av mine data og kommet frem til underliggende tema som ikke er synlige med en meningsfortettende fenomenologisk tilnærming til analyse av datamaterialet.

5.12.3 Innholdsanalysen

Innholdsanalysen var opprinnelig en analyseteknikk som ble brukt i en kvantitativ tilnærming. I den kvantitative tilnærmingen går teknikken ut på at man teller opp eller måler funnene (Lund 2002).

Denne formen for analyse kan også gis et kvalitativt uttrykk, for eksempel gjennom lesing som fokuserer på å finne eller kjenne igjen fenomener eller temaer det snakkes om i intervjuet. Det er viktig i denne analysen å holde seg på et beskrivende nivå. Jeg ønsker først og fremst å beskrive de fenomenene barna beskriver fremfor å se på det bakenforliggende.

Innholdsanalysen hjelper meg å se på tvers av svarene, og få tak i fenomenet individets frihet. Innholdsanalyse ble derfor et fornuftig valg i forhold databruken.

5.13 Mulige validitetsfeller

"Once we know our limits, we go beyond them"

Albert Einstein

Kan mine funn og kobling opp mot teorigrunnlaget valideres? Når jeg ser på prosessene jeg har vært gjennom i denne studien, finner jeg noen aktuelle validitetsfeller jeg kan ha gått i.

Det å intervju barn har mange fallgruver. I ettertid ser jeg at jeg har gått i noen av dem, og også i forhold til intervjuguiden min har jeg oppdaget mangler. Dette førte blant annet til stor variasjon i forhold til hvor utfyllende svar jeg fikk fra barna som igjen kan påvirke validiteten til resultatene.

Et dybdeintervju kan i større eller mindre grad fange opp barnas livsverden på en god måte. Det er ingen sikkerhet at min intervjuguide gjør dette. Selv om jeg brukte god tid på å utforme

intervjuguiden, og at jeg har operasjonalisert frihetsbegrepet, fikk jeg ikke svar på alt det jeg lurte på gjennom intervjuet.

5.13.1 Lukkede spørsmål

Det er tydelig at jeg har noen lukkede spørsmål i intervjuguiden min. Jeg har mange ja-nei svar. På oppfølgingsspørsmål kan ja-nei svar være bra, for å bekrefte et utsagn. Et eksempel på et lukket spørsmål som var hensiktsmessig er følgende: ”Er du ikke på skolen på onsdager?” Her ønsket jeg et konkret svar, for dette var et oppfølgingsspørsmål. I henhold til Kleven (2002:148) kan oppfølgingsspørsmål være nødvendig for klarheten i svaret:

I et strukturert intervju er vanligvis spørsmålene forhåndsformulert og rekkefølgen av spørsmålene bestemt, mens intervjuobjektet selv velger hvordan svarene skal formuleres. I enkelte situasjoner vil likevel intervjueren stille tilleggsspørsmål til svaret har fått et prestasjonsnivå som gjør at det kan plasseres i en av flere forhåndsbestemte kategorier.

Jeg erfarte viktigheten av dette når jeg fulgte opp noen av svarene til barna. ”Leker du alene noen ganger?” derimot, er et spørsmål som burde vært stilt som et åpent spørsmål, for å finne ut hva de leker når de leker alene. Under utformingen av guiden prøvde jeg ut spørsmålene på barn i nabolaget. Min erfaring var at om spørsmålene ble for åpne som for eksempel: fortell om fritiden din? Kunne de spørre meg; ”*hva mener du med det?*”. Lukkede spørsmål og mer førende spørsmål ble resultatet for å ha konkrete nok spørsmål. Det var vanskelig å lage klare og tydelige spørsmål uten at de var ledende eller lukket, men jeg prøvde.

5.13.2 Forforståelse

Forforståelsen i selve intervjuet var mitt ståsted om synet på den frie leken. Dette kom frem når jeg leste gjennom alle intervjuene. Ofte når barna snakket om lek, kunne jeg si noe positivt, som: ”så gøy” eller ”så moro da” som oppmuntring til det de hadde uttalt. Dette er for øvrig hvordan jeg alltid er i interaksjon med elever. Det var utfordrende for meg å ta på meg forskerrollen og legge min forforståelse til side. Dette fikk meg til å tenke over hvor grensen går for hva som er oppmuntrings- og hva som er ledende spørsmål. Dette er det viktig å være bevisst på, for i følge Mead (1934:68-106) kommuniserer man det man ”oppfordrer”

til. Dette skjer naturlig gjennom den sosiale interaksjonen mellom mennesker. Oppmuntring fra oss kan i henhold til Mead lede elevene til å plukke opp disse signalene, som illustrert i dette sitatet: *"We are more or less uncounsciously seeing ourselves as others see us. We are uncounsciously addressing ourselves as others adress us; in the same way as the sparrow takes up the note of the canary we pick up in the dialects about us"* (Mead 1934:68). Det er på bakgrunn av Meads tenkning mulig at jeg gjennom mitt overengasjement over leken fører til at barna ønsker å beskrive lek, og ble en refleksjon av slik jeg ser dem. Jeg burde vært bedre til å gi samme type respons i forhold til andre type utsagn for at min væremåte skulle være så nøytral som mulig.

Jeg har lest mye teori om intervjuet, jeg har blitt intervjuet mye selv og gått på forelesninger om spørsmålskonstruksjon, men allikevel var jeg ikke forberedt på hvordan det ville bli i praksis. Det var spesielt utfordrende i forhold til oppfølgingsspørsmål. Hvordan holder man seg til "ikke ledende" spørsmål når oppfølgings eller klargjøringsspørsmålene må komme mer spontant? Individets frihet som noe positivt har tydelig vært min agenda i denne masteroppgaven. Mange av svarene jeg fikk støttet ikke denne agenden, som at mange sa at de likte seg på skolen og hadde nok tid til lek. Et av de poengene som står ut i ettertid er at barna liker seg på skolen og det er et sted de vil være. Dette fikk meg til å tenke på om frihet alltid er bra? Jeg har fått en dypere forståelse for begrepet individets frihet.

5.13.3 Om å intervju barn

Det er en del utfordringene i det å intervju barn (Kvale 1997). Avsporing er en av utfordringene. Noen ganger kunne barna midt i svaret begynne å fortelle noe helt annet. Som for eksempel når et av intervjuobjektene begynte å gå i detalj om hva hun ønsket seg til bursdagen sin etter å ha blitt spurt om hvor gammel hun var. Det er klart at i denne sammenhengen er det sårbart å bli avbrutt når du forteller med iver om bursdagen din som snart kommer. Jeg valgte derfor å la henne fortelle ferdig, si noe hyggelig om at det sikkert blir en bra bursdag for så å dreie over til intervjuguiden igjen. I denne sammenhengen kunne jeg se bort fra denne lange avsporingen når jeg transkriberte. Utfordringen var å bryte av og koble over til det vi snakket om på en smidig måte.

Det var også vanskelig av og til å intervju barna når de begynner å fortelle detaljer om sårbare tema. Et eksempel er når jeg spør U2 om hva slags aktiviteter hun gjør når hun er inne. Hun begynner å svare på spørsmålet for så å gå over til å fortelle at søsteren er slem:

”Lillesøsteren min er slem. Hun slår, sparker og klyper og biter og klorer”. Det er vanskelig å ignorere et slikt svar. Derfor fant jeg ut litt mer om dette forholdet til søsteren som viste seg å være tre år gammel og min mistanke om vold hjemme frafalt. Det jeg gjorde i andre liknende tilfeller var å prøve å bringe barna tilbake til det opprinnelige spørsmålet ved et nytt spørsmål.

Barn har ofte en annen agenda enn oss voksne. Kanskje det er nok for barna at de føler de kjenner deg og synes du er grei for at de skal snakke masse, legge ut og fortelle. Et eksempel på det kommer kanskje frem av besvarelsene fra barna på de ulike skolene. De barna som har gitt mest utfyllende svar, er helt klart bygdeskolebarna, som jeg tilbrakte halve dagen med i klasserommet og var ute med i friminuttet før intervjuene. Kanskje de hadde mer å fortelle fordi de kjente meg bedre? Dette er et viktig poeng også i forhold til validitet. Jeg brukte ikke like mye tid med alle barna. Hvis dette påvirket hvordan de svarte på spørsmålene, gir dette resultatene mine en svakhet.

Barn har også et dårligere ordforråd og kategorisystem enn oss. Dette kan gi seg utslag i ”hvordan de forsto spørsmålet” og ”hva svarte de på”.

5.13.4 Flyt

I ettertid ser jeg også at det var en utfordring å lytte til svarene barna gav, uten å bryte av for tidlig. Et eksempel er når H1 forteller om hjemmet sitt. Neste spørsmål er et oppfølgingsspørsmål fra meg som går på å finne ut om noe han akkurat har fortalt. *”Har du laget disse huskene og hyttene selv?”* Dette fikk jeg bare et kort svar på, med et ja. Deretter fortsetter han å snakke om hjemmet sitt, som en fortsettelse på forrige spørsmål. Kanskje jeg hadde vært for rask til å bryte av besvarelsen hans av det foregående spørsmålet? Det kan se ut til at han bare fortsetter å snakke om noe helt annet, men i virkeligheten er han ikke ferdig med forrige besvarelse. Svaret er som følger: *”Ja, og eg har hund, eg har to katter, også har vi høns. Fri, men nå har vi sperra dei inne for vi er lei av at dei skiter”*.

Her er det da en hårfin balanse mellom å vite når intervjuobjektet har snakket ferdig og når det passer med oppklarende spørsmål. Det er tydelig for meg nå at jeg var dårligere på å la barna snakke ferdig i de første intervjuene. Etter hvert ble jeg bedre på å la barna snakke ferdig. Hvilke spørsmål skal man følge opp med og hvordan holder man seg til ”ikke ledende”

spørsmål når disse oppfølgings- eller klargjøringsspørsmålene må komme mer spontant, er også noe man må øve seg på.

5.14 Validitet

Det er avgjørende i hvilken grad det er samsvar mellom meningen som legges i begrepet og måten det har blitt operasjonalisert på for begrepsvaliditeten og resultatenes validitet (Kleven 2002:145). Ved å operasjonalisere individets frihet kom jeg frem til indikatorer på individets frihet. Indikatorene ved operasjonaliseringen har hjulpet meg til å ”måle” individets frihet gjennom egenstyring av tid, bevegelsesmuligheter og handlingsrom i skole, SFO, hjemmet, helger og ferier.

For å kvalitets sikre resultatene i en forskningsstudie kan man forholde seg til ulike fremgangsmåter eller teorier. Jeg har valgt å forholde meg til Lincoln og Guba (1985) sitt validitetssystem. Cook og Campbell's validitetssystem som var utviklet for kvantitative studier kan i mange tilfeller også overføres og brukes i kvalitative studier. Det finnes de som argumenterer at Lincoln og Guba i store trekk har rekonseptualisert begrepene fra Cook og Campbells validitetssystem, for å fjerne seg fra arven validitetsbegrepene bærer fra den positivistiske måten å tenke validitet på (Kleven 2008:220-221).

De ”nye” begrepene; troverdighet, overførbarhet, pålitelighet, bekreftbarhet, vil i større eller mindre grad dekke Cook og Campbell sine begrep om indre validitet; begrepsvaliditet, indrevaliditet, ytrevaliditet og statistisk validitet. I følge Kleven er Cook and Campbell sitt validitetssystem utviklet fra et kritisk realistisk ståsted, og ikke et positivistisk som Guba og Lincoln hevdet. Cook and Campbell er i dag et anerkjent validitetssystem inne kvantitativ forskning, men også noen innen kvalitativ forskning sverger til dette systemet (ibid). Et godt argument for at det lar seg bruke også i den kvalitative forskningen er at de fire validitets typene korresponderer med fire slutningstyper. Det er nettopp hvilke slutninger man kommer frem til som er avgjørende for validiteten fremfor dataene de er basert på eller metoden som er brukt. Cook og Campbell sitt fjerde punkt er statistisk validitet. Det kan i første omgang høres ut som at dette lar seg bedre benytte når man har med statistikk og gjøre, men det kan også brukes uten at statistikken avgjør om tendensen er uvesentlig eller betydelig.

Jeg valgte å benytte meg av Guba og Lincoln sitt validitetssystem for å kvalitets sikre mine slutninger i denne masteroppgaven, da jeg fant denne enklere å bruke i forhold til de dataene

jeg hadde. Om vi ser utenfor disse to validitetssystemene, kan vi ifølge Kleven (2008:223) konkludere med at validering i hovedsaken er en rasjonell diskusjon om ulike tolkninger av funnene.

5.14.1 Troverdighet

Troverdighet er det mest sentrale begrepet i Guba og Lincolns validitetssystem, og skal hjelpe oss å finne ut om forskningen vår er til å stole på. Kan jeg være rimelig sikker på at barna i undersøkelsen min er beskrevet på en riktig måte? Det er to grunnleggende måter å sjekke dette på. For det første er det viktig med vedvarende involvering. Det vil si at jeg ser dem i deres livsverden over tid. For det andre er det avgjørende med vedvarende observasjon. Det er også mulig å snakke om triangulering når vi bygger opp troverdighet. Er det flere observatører, er det benyttet ulike teoretiske perspektiver eller ulike metoder i form av intervju og observasjon?

I min studie kan jeg bare til en viss grad være sikker på at barna er beskrevet på en riktig måte. Vedvarende involvering er et normativt begrep. Jeg tilbrakte en dag på hver av de skolene der jeg intervjuet barna. Jeg følte jeg hadde større behov for å observere barna som hadde en annen livsverden enn den jeg var fortrolig med. Jeg har tidligere jobbet som lærer i to år og har observert barn i den norske skole over lang tid. Det er klart jeg ikke kan hevde at alt er likt i alle skoler, men konteksten, timeinndelingene, lærerrollen og friminuttene er i noen grad den samme. Jeg har diskutert mine observasjoner av de hjemmeunderviste barna med min veileder, som også var tilstede på hjemmeundervisningskonferansen der observasjonen og intervjuene med disse barna fant sted. Ideelt sett burde jeg ha brukt lengre tid til å observere og sette meg inn i alle barnas livsverdener. Det er viktig å tilføye her at observasjonen i denne undersøkelsen bare skulle være bekreftende/avkreftende for den informasjonen barna gav meg i forhold til uteområdet på skolen, timeinndeling, klasserommet etc.

Når det gjelder triangulering, er det tilstede i min studie. Jeg har brukt observasjon, litteraturstudie og intervju for å få en bedre forståelse for barnas livsverden.

5.14.2 Overførbarhet

Det er mange som tenker på overførbarhet som statistisk generalisering, noe som er lite aktuelt i kvalitativ forskning. Den analytiske generalisering er avgjørende for å si noe om hvorvidt det er mulig med overførbarhet av resultatene i den kvalitative studien, til en overordnet teori, eller

andre sosiale kontekster (Guba og Lincoln 1994). I min studie har jeg beskrevet få ”case” grundig. Jeg gjorde 10 dybdeintervjuer. Gjennom analysen av datamaterialet så jeg at det var noe felles som vokste frem fra dataene, som jeg kunne overføre til teoridelen i oppgaven min. Det er det som er felles, som er relevant for overførbarheten i en kvalitativ studie. I kvalitative studier generaliseres det også. Da generaliseres det gjerne til tilsvarende sosiale sammenhenger og kontekster. Et eksempel kan være å overføre data fra en byskole til enn annen der vi finner mange av de samme fremtrede sosiale trekk. Dette kan være samme type boligområder, med hus og hager der barna trygt kan leke alene etter skoletid, foreldrenes inntekt, interesser osv. Det vil være en mer tvilsom sammenlikning mellom en skole som ligger i et trygt villastrøk, og en skole som ligger i et indre bymiljø der barna må leke ute på gatene med masse trafikk og andre trusler.

5.14.3 Pålitelighet

Påliteligheten av funnene går på hvorvidt jeg har hatt en gjennomtenkt plan for forskningen min i forhold til utvalg, kategorier, operasjonalisering og analyseprosessen. Hva er sammenhengen mellom kategoriseringen og kodingen av analyseprosessen? En svakhet ved min studie kan være at det er første gangen jeg gjennomfører et forskningsprosjekt. Jeg har ikke erfaring med koding. Det er derfor vanskelig for meg å si så mye om min dyktighet som koder. Veiledningen fra en erfaren forsker kan ha sikret en viss pålitelighet i det arbeidet jeg har gjort.

5.14.4 Bekreftbarhet

Kjenner de som blir forsket på seg igjen i mine beskrivelser? Kjenner kolleger seg igjen i det jeg beskriver? Har jeg gitt en etterrettelig fremstilling av fenomenene jeg har forsket på? Disse spørsmålene er essensielle for studiens bekræftbarhet. Dette er en liten studie. Intervjuobjektene har ikke blitt tilsendt de transkriberte dataene. Det var derfor viktig for meg med på-stedet-kontroll. Hvis jeg var usikker på hva de mente med et svar, fulgte jeg opp med spørsmål for å være helt sikker på hva informantene mente. I ettertid vil barna ha et annet perspektiv, og det er ikke alltid heldig å bli konfrontert i ettertid med hva man har sagt. Hukommelsen og forsvarsmekanismer kan også være et problem i ettertid. Noen av foreldrene ba om å få tilsendt materialet. Jeg har vært skeptisk til at foreldrene skal få ”fikse” på barnas svar. Det er barnas opplevelse jeg er interessert i å finne ut noe om. Jeg har ut fra beste evne fremstilt fenomenene som de ble beskrevet for meg og ut fra min forforståelse av situasjonene.

6 RESULTATER

"Not everything that can be counted counts and not everything that counts can be counted"

Albert Einstein

6.1 Den kvalitative tilnærmingen til individets frihet

Barna gir en del beskrivende fakta, som lekeapparatene i skolegården. Disse har jeg observert og kan derfor bekrefte informasjonen gitt av barna. Det er viktig å presisere her at i tillegg til barnas egen erfaring er jeg opptatt av strukturene barna er omgitt av, konkrete regler, tid og rom som alle kan bli bekreftet gjennom timeplanene til barna, over hvordan skoledagen er inndelt, hvor stort uteområde det er, lekeapparatene, skoledagens oppbygging eller fritidsaktivitetene de er med på. Mye av dette kan bli bekreftet av min observasjon eller lærernes bekreftelse av timeplanen og SFO sin åpningstid som eksempel.

Igen tok jeg utgangspunkt i den videreutviklede problemstillingen: **I hvilken grad er det mulig å ha individuell frihet operasjonalisert som: egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet i institusjoner som skole og SFO?**

På bakgrunn av de begrensende faktorene fra teorigrunnlaget, var det naturlig å begynne og se etter begrensinger også i datamaterialet. Jeg tok utgangspunkt i figuren med begrensende faktorer på side 19, og fylte ut de begrensende faktorene fra datamaterialet.

De begrensende faktorene basert på data fra barnas sitater er fremstilt i figur 6.2. under. Dette er en beskrivelse av mine tolkninger av datamaterialet og observasjon av arbeidsformene i klasserommet og hvordan undervisningen og arbeidsformene der fungerte.

Figur 6.2. Begrensende faktorer i de tre undervisningsalternativene.

	U Bygdeskolen	B Byskolen	H Hjemmeunderviserene
1. begrensing av tid	Skoletiden, timene, lekser, fritidsaktiviteter	Skoletiden, timene, lekser, fritidsaktiviteter,	Undervisning, oppgaver i hjemmet
2. begrensing av bevegelse	Uteområdet, reglene og klasserommet, skolebussen	Reglene, klasserommet og uteområdet	Uteområdet, veier, regler
3. begrensing av handling	Regler, tredje personsregime, SFO-ansatte, lærerne, foreldrenes regler	Regler, tredje personsregime, lærerne, foreldrenes regler,	Regler i hjemmet

Denne figuren er et utgangspunkt for videre presentasjon av resultatene. Presentasjonen følger i noen grad disse hovedpunktene for hver av de tre hovedkategoriene.

6.2 Funnene

Mange av de samme begrensende faktorene fra teorigrunnlaget ble funnet igjen i direkte sitater fra barna som ble intervjuet, og støtter teorigrunnlaget. Det er imidlertid viktig å huske på at funnene i denne studien gjelder enkeltindivider. Det er ikke mulig å hevde at de tre hjemmeunderviste barna representerer alle hjemmeunderviste barn eller at bygdeskolebarna representerer alle bygdeskolebarn. Som vi så i validitetskapittelet kan det bare generaliseres mellom liknende kontekster. Enkeltrepresentantene kan si noe om hvordan de beskriver

hverdagen sin, og jeg kan på bakgrunn av disse utsagnene si noe om det er samsvar med teorigrunnlaget og de andre dataene jeg har i denne studien.

Det er strukturelle forskjeller mellom skolene. Men på bakgrunn av hvordan begrepet individets frihet er operasjonalisert, kan vi få tak i fenomenet uavhengig av forskjellene.

6.3 Egenstyring av tid

Det er tydelig at endel sitater kan belyse barnas oppfattelse av i hvilken grad de styrer tiden selv, hjemme, på skolen, på SFO og i friminuttene. Noen sitater kan indikere at skolen og undervisningen eller planlagt organisering begrenser egenstyringen av tid. Det vil være vanskelig å si at man disponerer tiden som ”fritid” når man er på skolen eller blir undervist. Egenstyring av tid er det mulig å si noe konkret om, når vi forholder oss til minutter og timer som målestokk. Egenstyring av tid, eller fritid, er den der barna selv bestemmer hva å gjøre. En elev som er ni timer på skolen, har mindre fritid enn en som bruker to timer på undervisning.

Det som er undersøkt er hvordan barna oppfatter sin egen tid. Fritid er også beskrevet av barna som den tiden de bestemmer over selv. Når det ikke er skole, SFO, undervisning eller fritidsaktiviteter omtaler barna det som sin egen tid.

6.3.1 Tid på skolen og SFO

Samtlige av de fire intervjuobjektene mine på byskolen hadde valgt vekk SFO til fordel for å dra hjem rett etter skolen når de slutter 13.15. Et par av dem gikk på leksehjelp frem til klokken 14 to ganger i uken (tirsdager og torsdager). Barna kom med ulike synspunkter om hvorfor de valgte bort SFO. Det kan virke som en av grunnene til å velge bort SFO var at barna heller ville være hjemme å leke det de selv ønsket. Dette kan belyses gjennom en rekke sitat.

En av byskole barna utaler følgene til hvorfor hun heller er hjemme enn på SFO.

B1: *”Fordi nå pleier vi mer å være hjemme å leke med venner og være ute og sånn, også er det gøyere enn på SFO”.*

En av de andre barna utalte noe liknende.

B3: *”Jeg går ikke på SFO fordi alle vennene mine går hjem etter skolen. Da kan vi gjøre mer som vi vil, det er morsommere og mer fritt”.*

Ideen om at det er mer moro hjemme er ganske fremtredende også i dette sitatet.

B4: *"jeg går rett hjem etter skolen (13.15), noen ganger er det mer morsomt å ikke være på SFO, også har jeg flere aktiviteter og tennis starter ganske tidlig".*

Bygdeskolebarna derimot går på SFO noen dager og drar hjem på ulikt tidspunkt enten klokken 3 når bussene går hjem eller de blir hentet klokka fire av foreldrene. Det er vanskeligere å velge bort SFO for bygdeskolebarna, for de er avhengig av bussen. Bussen går ikke før klokken tre, først 40 minutter etter at skolen er slutt. Ingen av disse barna er på skolen eller SFO på onsdager. Bygdeskolebarna er de barna som har lengst skoledag. Kanskje det har sammenheng med hvorfor bare bygdeskolebarna uttrykte et ønske om en kortere skoledag?

6.3.2 Fritid

I barnas verden er fritid når de er ferdige med all skole og alle lekser, og før de skal på fritidsaktiviteter.

B1: *"Jeg får ikke lov til å gå ut før jeg har gjort leksene, så da er det opp til meg hvor fort jeg gjør leksene. Om jeg da gjør de med en gang, eller om jeg venter med å gjøre leksene, men da får jeg ikke gå ut først".*

Videre forteller B1 hvordan hun bestemmer over egen tid først når alle plikter er utført.

B1: *"Det er liksom hvor fort jeg har gjort leksene som avgjør det. Når jeg har gjort leksene, så ringer jeg til Mamma og Pappa også sier jeg for eksempel at vi er ute også må jeg låse huset. Og da er det på en måte min egen tid, men jeg får ikke lov til å gå ut før jeg har gjort leksene. Så har jeg fritid frem til jeg skal på trening. Langrennstreningen begynner ikke før halv syv, og fotballen begynner sånn fem – halv seks tiden".*

Også B2 presiserer at hennes fritid er når skolen er ferdig og hun ikke er på fritidsaktiviteter.

B2: *"Jeg får aldri lov å ta fri fra skolen. Men når jeg er ferdig på skolen og ikke har noe fritidsaktiviteter da kan jeg gjøre hva jeg vil."*

Videre får vi en forståelse for hvor mye fritid som blir igjen etter treningen om kvelden, i dette sitat.

B1: *"Skitreningen slutter halv åtte, jeg legger meg halv ni, men da må jeg ofte skifte til normale klær igjen også kanskje jeg får se et kvarter på TV eller ligge på sofaen å slappe av, også går jeg og legger meg og leser"*.

Denne eleven legger seg halv ni.

6.3.3 For liten fritid?

Når det er snakk om barna synes de har for liten tid til egendisponering er det variable svar. Hjemmeunderviserne synes de hadde nok tid til det de ønsket å drive med. Bygdeskolebarna er de som tydeligst uttrykker at skoledagen er for lang, men de har da også betraktelig lengre dag. Bygdeskolebarna slutter klokken 14.30 og flere av barna blir ikke hentet før klokken 16.00 noen av dagene. Samtlige av bygdeskolebarna uttrykte at dagene kunne være litt for lange.

U1: *"Jeg synes at vi skal ha skole til klokka ett, jeg bare, jeg vil heller være hjemme"*.

Denne jenta mener også hun har litt lite tid til lek i løpet av dagen og at skoledagen er for lang.

U2: *"Jeg synes det er litt for lenge, jeg synes det skulle være litt kortere tid på skolen. Men heldigvis i dag var det kort dag, det var norsk, mat og ut, også var det engelsk også er det matte. Men det er ganske lang matte"*.

Da jeg spurte en av guttene på bygdeskolen om han hadde for liten tid til lek, fikk jeg dette svaret.

U3: *"Ja!"*

Alle bygdeskolebarna, som jeg har vist over synes det er litt lang tid på skolen og litt lite fritid. Er dette et uttrykk for at disse barna tilbringer lengre tid på skolen enn byskolebarna som kan gå hjem litt over ett tre dager i uken og to de andre to dagene? Bygdeskolebarna kan tidligst dra hjem klokken tre, for de må vente på bussen.

Den gruppen elever som skiller seg ut i henhold til å ha mest egenstyring av tid er Hjemmeunderviserne. De blir undervist fra 1-3 timer om dagen og disponerer ellers tiden sin selv. Dette kommer godt til uttrykk i forhold til at de er overbevisende fornøyde med å ha nok tid til det de vil.

H1: *"Vi blir undervist hver dag fra 1-3 timar. Men jeg har fri når de andre har fri i helgene. Vi tar litt i helger og fredag. Litt når det passer oss".*

Det kommer og tydelig frem at alle barna som blir hjemmeundervist synes de har nok tid til det de vil. Noe det kan synes som de setter stor pris. Spørsmålet om det er nok tid til lek blir besvart på følgende måte.

H1: *"Ja, meir enn nok".*

Han mener også at de andre er misunnelige på hans hverdag.

H1: *"Jeg tror alle på skulen er misunnelege for de driver å maser om hunden min også spør de heile tida hvordan det er å ha heime skole".*

En av de andre hjemmeunderviste påpeker hvordan han får mer tid til andre ting når han kommer raskere gjennom pensum. Denne gutten gikk på skolen tidligere, og vi kan dermed anta at han vet hva han snakker om.

H2: *"Jeg kommer gjennom pensum på kortere tid enn hvis jeg gjør det på skolen, også slipper jeg sure lærere. Også slipper jeg å gjøre akkurat det de andre skal gjøre, også eem slipper jeg altfor mye repetisjon".*

Videre mener H3 at han også lærer mer av å bli undervist hjemme.

H3: *"Jeg lærer mer om det jeg har lyst til å lære om, men jeg må lære matematikk og sånn og da".*

Den tiden han ikke er unødvendig på skolen som han sa det, bruker han blant annet til å spille instrumenter.

H3: *"Fordi jeg bruker mindre tid på skole har jeg muligheten til å utvikle musikken, så kan jeg spille 2-3 timer om dagen".*

Hjemmeunderviserne har fellesaktiviteter med familiene sine. En av hjemmeskolebarna forteller om families aktiviteter som en begrensning på deres fritid, som det kommer frem av dette eksempelet.

H1: *"Av og til må eg jo gjere ting som eg ikkje har lyst til å gjere men, som for eksempel å gå på lange turer med familien. Av og til er jo det ok, men ikkje hvis det er dårlig vær, da liker jeg det ikkje, eller hvis det er altfor varmt, då liker eg det heller ikkje".*

Hjemmeunderviserene har mye mer fritid enn barna som går på skole. Dette blir belyst gjennom tid brukt på undervisning eller plikter sammenliknet med hvor mye tid barna som går på skole bruker på det samme.

6.3.4 Fritidsaktiviteter

I stor grad er fritidsaktivitetene valgt av barna selv og vil befinne seg et sted mellom skole og fritid i forhold til grad av egenstyring av tid. De fleste av barna har valgt å delta på fritidsaktiviteter. Det kan virke som fritidsaktiviteten er noe fast de går på, og det er ikke et reelt valg å droppe aktiviteten, om de skulle ønske det. Jeg spurte barna om de kunne droppe treningen hvis de ville. Dette er svaret jeg fikk av en av jentene på byskolen.

B2: Em, ikke, eller jeg har jo lyst hver dag, også er Pappa trener. Men hvis jeg er syk og sånn og ikke føler meg så bra så kan jeg si nei. Men oftest så prøver jeg fordi da pleier Mamma å jobbe lenge, så da må jeg i hvert fall være med på treningen, men jeg kan ta det med ro og sånn, men jeg må være med eller være hjemme alene, men da får jeg ikke mat.

Det varierer hvor mange fritidsaktiviteter barna har og hvor stor kontroll de har over denne tiden.

Mange av barna går på flere aktiviteter i uken og også opp til to på en dag.

B4: *"Jeg går på tennis og bandy, og langrenn og fotball. Tennis er to dager i uken, de andre er bare en gang i uka, men fotball er det trening en gang og kamp en gang. Nå må jeg ha tennis, det starter klokken to og slutter klokka tre, også har jeg langrenn, det starter halv syv".*

Fra sitatet får vi en idé om at det kan bli en travel hverdag for denne eleven. Videre forteller han at han ikke bestemte over egen tid eller valg av alle aktivitetene.

B4: *"Mamma og Pappa har bestemt hva jeg skal gå på. Jeg har sagt at jeg vil gå på noen ting, også melder de meg på".*

På bygdeskolen er det også mange av barna som går på flere aktiviteter i uka, som denne jenta.

U2: *"Jeg går på langrenn, jeg går på fotball, jeg går på klubben, jeg går på barnegospel, jeg går på piano og synging, også tror jeg ikke jeg gjør noe mer"*.

Når jeg spurte en av barna om de bestemte når de skulle bli hentet på skolen fikk jeg dette svaret.

U3: *"Vi veit hva vi skal, og hvis vi får tid etter fotballtreninga før vi skal spise middag så, ellers, det er ikke noe sånn fast greie. Men vi veit liksom når vi skal bli henta, når vi skal på fotballtrening og sånn"*.

Elevene som blir hjemmeundervist er og aktive i fritidsaktiviteter, men i betraktelig mindre grad.

H1: *"Eg har tenkt til å begynne med speideren. Eg har vært på speideren før, så har eg tatt meg pause fra det. Og eg driver med og er masse med venner"*.

En annen av hjemmeunderviserne går på kampsport og den siste driver med musikk.

6.3.5 Friminuttene

Egenstyring av tid på skolen finner sted i friminuttene. Byskolebarna har friminutt to ganger i løpet av dagen, det ene er på 20 minutter og det påfølgende varer i 30 minutter. Bygdeskolebarna har bare ett stort friminutt fra elleve til tolv, og noen ganger får de små friminutt når de blir luftet av læreren ellers i løpet av dagen. På denne skolen har det blitt mindre egenstyring av tiden i det lange friminuttet da det er organisert aktivitet i fritimen to ganger i uken.

Det går igjen hos samtlige av de hjemmeunderviste elevene at de har friminutt når det passer for dem.

H1: *"Eg har friminutt resten av dagen omtrent. Vi spiser hvis vi er sultne under undervisninga. Da tar vi pause og spiser"*.

Det kan virke som det er enklere å tilpasse den enkeltes behov i en hjemmeundervisningssituasjon, ved at det blir tatt pauser når det er behov for det.

6.3.6 Helger og ferier

I helger og ferier virker det som om barna i større grad styrer tiden sin selv uavhengig av undervisningsalternativene. Det kommer ikke frem i hvilken grad familiens planer kan begrense fritiden til barna.

Helgene er tydelig forbundet med mye fritid. Denne jenta fra byskolen utaler følgende.

B3: *"I helgene slipper jeg å tenke på at jeg må stå opp tidlig, også har jeg mer tid. Når det er helg så våkner jeg alltid opp veldig tidlig av meg selv, men når det er hverdag så sier jeg: "Mamma kan jeg sove litt til?" (lager sutrete stemme). Men det får jeg ikke lov til".*

Dette barnet fra bygdeskolen viser klar bevissthet i forhold til å bestemme over egen tid i dette sitatet.

U1: *"Hjemme i helger og ferier bestemmer jeg over min egen tid".*

Videre forteller han at hjemme får han styre tiden selv så lenge han sier fra hvor han går.

U1: *"Jeg sier sånn her til mamma og pappa; "jeg kommer inn kanskje klokka ti eller elleve!""*

Denne jenta oppfatter det på samme måte, det er hjemme hun bestemmer over egen tid.

U2: *"Når jeg er hjemme bestemmer jeg selv".*

Bygdeskolebarna har fri hver onsdag, noe de ser ut til å sette stor pris på. Tanken på å gå på skole hver dag er skremmende.

U3: *"Det blir litt kjedelig ikke å ha fri på onsdager. Jeg gjør hjemmeleksene mine på onsdager".*

Barna ser ut til å vite hva som er deres egen tid, og når andre bestemmer over hva de skal gjøre med tiden.

6.3.7 Konklusjon i forhold til egenstyring av tid

Analysen av dataene i relasjon til egenstyring av tid viser at det er en klar forskjell mellom byskolebarna og bygdeskolebarna sammenliknet med de hjemmeunderviste barna i forhold til hvor mye fritid de har. De hjemmeunderviste barna har mye mer fritid. Elevene oppfatter også selv at fritid er når de ikke er på skole, SFO eller fritidsaktiviteter. Det kom godt frem at i

helger og ferier opplever barna å ha mer tid til disposisjon. Her må det nevnes at noen av elevene mente de hadde for lite fritid, der andre mente de hadde mer enn nok tid til egen disponering. Det kan være utfordrende med entydige konklusjoner i samfunnsvitenskapene. Det vi imidlertid kan si er at skole, SFO og delvis fritidsaktiviteter begrenser barnas fritid i form av tid som blir igjen til egenstyring, også omtalt som fritid. "Barnas egen tid" er et godt betegnende begrep som Laursen omtaler det som (kapittel 4.2.1 side 24). Resultatene fra denne kategorien støtter antagelsen fra teorigrunnlaget om at egenstyring av tid begrenses av institusjonenes strukturer og overordnede mål. Det er ikke mulig å ha høy grad av egenstyring av tid innad i institusjonene – det ville blitt med institusjonenes egenart.

6.4 Bevegelsesfrihet

Første gang jeg reflekterte rundt bevegelsesfrihet var da jeg var student ved Middlebury College i 1996. Jeg tok et antropologikurs der vi måtte sette oss inn i ulike kulturer. En video som gjorde et stort inntrykk på meg var intervjuet av en San-kvinne. Denne kvinnen forklarte hvordan hun oppfattet livet på reservatet som en frihetsberøvelse – hun følte seg fanget. For meg og mange av de andre studentene i antropologikurset som har vokst opp i vesten, var dette et vanskelig konsept å fatte – reservatet besto av flere kvadratkilometer landområde. Men da denne San kvinnen forklarte at da hun var ung hadde hun vært en "jeger og sanker" og vandret flere hundre kilometer rundt i det som var deres landområder uten grener i Kalahariørkenen. Først da forstod jeg at oppfattelsen av frihet har med relativitet å gjøre.

Gjennom analysen av dataene under, ønsker jeg å finne ut noen om forholdet mellom bevegelsesfriheten og institusjonene. Finnes det sosiale og materielle strukturer eller regler som hemmer barnas eget valg av bevegelse gjennom dagen?

6.4.1 Skolegården

Ingen av barna uttrykket noen form for en følelse av å være fanget eller begrenset av gjerdene rundt skolegården. Det kom heller frem at det er sånn det er. Dette kunne jeg også fange opp i relasjon til bevegelsesmulighetene i klasserommet. Når elevene er i klasserommet, betyr det at de skal sitte og jobbe, og det er liten aktivitet. Uteområdet på de to skolene kunne elevene beskrive detaljert. Når det kom til bevegelsesmulighetene hjemme virker det som de fleste

elevene hadde visse grenser å forholde seg til, men noen hadde det ganske fritt og kunne stikke inn i skogen og leke hvis de ga beskjed om hvor de gikk.

Det virket ikke som elevene hadde reflektert så mye i forhold til om de kunne bevege seg utenfor skolegården. Da jeg spurte om de har lov til eller plass til å løpe så fort de vil i skolegården, var svaret stort sett ja, som vi ser av B1 sitt sitat.

B1: *"Ja, men du må kanskje senke farten for ikke å løpe på folk, men det er ikke noe sånn regel på hvor fort du kan løpe"*.

Jeg synes ikke dette svaret peker i retning av at eleven føler seg begrenset av gjerdene. Det er selvfølgelig mulig å spørre seg hvorvidt hun forsto hva jeg var ute etter å forstå.

Når jeg spurte hva slags uteområde det var på skolen hadde barna full oversikt. U1 refererer følgende.

U1: *"Fotballbane, lekeplasser, sandkasser, sykler og sparkesykler, så får vi lov å leke utenfor borgen, sklie"*.

Hun var og opptatt av hva hun fikk lov til å gjøre i skolegården, noe dette utsagnet viser.

U1: *"Vi får lov å leke utenfor borgen"*.

Kan dette utsagnet antyde at hun er vant til å forholde seg til å måtte få tillatelse for å utfolde seg og leke på skolen?

En annen elev ved den samme skolen beskriver uteområdet slik.

U2: Fotballbaner, en sandkasse og noen store steiner også turnstenger, også er det borgen, gapahuk, og sånne lekegreier. Og oppe der er det en annen gapahuk, også er det to sånne små husker med sånne hjuldekk. Der nede er det en sånn huske med en stor rund, sånn man kan sitte mange i.

Byskole barna ramset også opp hva skolegården inneholdt.

B1: *"Det er basketball og stor grusbane og volleyballbane i lille også er det to fotballbaner i store"*.

En av de andre barna, B3 hadde en annen oppfattelse av skolegårdens aktivitetsmuligheter.

B3: *"Jeg kan spille fotball også kan jeg klatre litt og leke litt og gå på stylter og leke og masse sånt, også kan jeg huske og bryte på brytestokk og sånn".*

Det er stor forskjell på skolegårdene ved de forskjellige skolene. Dette påvirker selvfølgelig hva slags bevegelsesmuligheter elevene har i friminuttene. Det begrenser i liten grad de som allikevel bare spiller fotball.

Aktiviteten barna bedriver i skolegården, er varierende. En av elevene på bygdeskolen spiller alltid bare fotball.

U3: *"Jeg spiller alltid fotball i friminuttene, om vinteren også".*

En av de andre elevene på bygdeskolen hadde større variasjon i forhold til hva slags aktivitet hun drev med i friminuttene.

U2: *"Jeg turner, jeg husker, jeg sparker på sparkesykkel, jeg sykler, jeg hopper på hoppestokk, jeg slår hjul, jeg står på hendene. Før kunne jeg skli, og noen ganger spiller jeg fotball, også har jeg lekt masse".*

Skolegårdene og hvordan den blir brukt varierte.

Det var også variasjon i uteområdene til de hjemmeunderviste barna. H1 beskriver uteområdet sitt slik.

H1: *"Det er veldig fint, vi bor rett under en stor skog, en ås. Så vi kan gå rett opp i åsen og leke der, også har vi 3 disser heime og trehytta".*

Det kommer også frem senere at han har andre bevegelsesmuligheter.

H1: *"Eg er veldig masse på trampoline og leikeslossing. Det er no heile dagen, vi løper rundt og er fornøyde. Om sommeren pleier eg å være veldig masse ute og bade og masse fiske masse".*

En av de andre barna som har skole hjemme har et helt annet uteområde.

H2: *"Det er ikke akkurat det beste uteområdet. Det er en liten hage, også er det en gangvei, også er det en fotballbane og en lekeplass og litt sånn".*

Den siste av de spurte hjemmeskole barna svarer kort i forhold til hva slags uteområde det er.

H3: *"Det er skog".*

Han forteller at han leker mye ute, og gjennom aktivitetene får vi et bedre innblikk i hva slags område han har å boltre seg på hjemme.

H3: *"Jeg leker mest ute, ja for jeg gjør mest det samme inne. Inne spiller jeg. Ute sykler jeg og sånne ting. Man blir så sliten av å holde på så mye så da er det deilig å slappe av inne".*

6.4.2 Hjemme

Barna leker stort sett ikke fritt over hvor stort område de vil. De fysiske grensene, som gjerder, veier, og natur, begrenset i ulik grad bevegelsesfriheten til barn. Men også reglene satt av foreldrene kan være med på å begrense barnas bevegelsesområder.

En av elevene på bygdeskolen forteller at når hanner hjemme, kan han leke ute i skogen og bevege seg ganske fritt, bare han sier fra når han kommer inn.

U1: *"Jeg sier fra "jeg går ut nå" også går jeg opp til skogen også leker og så går jeg videre litt oppover i skogen også plukker jeg litt sopp. Det gjør jeg mest av".*

For denne gutten er det ganske fritt hjemme med hensyn til hvor stor bevegelsesradius han har, men han må si fra når han er tilbake. Noe vi også ser i denne uttalelsen.

U1: *"Jeg sier sånn her til mamma og pappa: "jeg kommer inn kanskje klokka ti til elleve"".*

En av de andre elvene på samme skole har det mye strenger på grunn av reglene i familien.

U2: Noen ganger spør jeg om jeg kan sykle bort til naboen og tilbake igjen, og det får jeg noen ganger lov til. Noen ganger har jeg strenge beskjeder om at jeg ikke kan gå ut, at jeg må være inne. Og noen ganger har jeg strenge beskjeder om at jeg skal være ute og ikke inne. Ute får jeg bestemme hva jeg vil, men ikke gå opp i skogen eller ned til elven eller noe sånt. Eller kanskje gå til butikken uten å spørre.

Denne gutten uttrykker også at han må si fra hvor han skal, og dette begrenser i noen grad bevegelsesradiusen.

U3: *"Jeg leker mest ute egentlig, men da må jeg si fra hvis jeg skal gå hvor jeg vil".*

Byskolebarna var de som hadde klareste regler hjemme i forhold til bevegelsesfriheten, men også her varierer det fra elev til elev. Når jeg spurte et av barna om de kunne gå ut og leke hvor hun ville når hun var hjemme, fikk jeg følgende svar.

B1: *"Nei. Ikke for langt, eller da må jeg i alle fall si fra hvor jeg går også får de vurdere om jeg får lov eller ikke, også kommer det litt an på om jeg har med meg noen andre, eller om jeg går ut helt alene. Også får jeg lov til å gå litt lengre når søsteren min også er med da"*.

En av de andre forklarer hjemmesituasjonen i forhold til hvor hun kan bevege seg, på følgende måte:

B3: *"Jeg får lov til det meste. Jeg kan klatre i trær og løpe fritt, gå i naboområdet men ikke i andres hager"*.

Gutten fra byskolen kan også gå hvor han vil bare han sier fra.

B4: *"Jeg kan gå hvor jeg vil, men jeg må si fra. Jeg ringer og sier hvor jeg drar"*.

Det ser ut til at bare en av hjemmeunderviserne må si fra hvor de går når de er hjemme. Denne eleven er klar på at han kan gå hvor han vil når han spør om det.

H1: *"Ja, det kan eg"*.

En av de andre hjemmeunderviste barna sier ikke noe om at han kan gå hvor han vil når han er ute, uten å si noe om han må si fra hvor han går.

H2: *"Jeg må ikke være innenfor gjerder, men hjemme er jeg mest inne, og på hytta mest ute, for det er mye finere å være ute på hytta"*.

H3 svarer følgende når jeg spør om han kan gå hvor han vil.

H3: *"Ja, det er ingen grenser"*.

Ingen av barna i noen av undervisningsalternativene har spesielt utviklede bevegelsesmuligheter inne, men kan bevege seg ganske fritt i området rundt hjemmet hvis de sier i fra hvor de går. Noen av byskolebarna hadde grenser i forhold til hvor langt de kunne gå.

6.4.3 Konklusjon bevegelsesfrihet

Mye tyder på at barna er mest begrenset i forhold til bevegelse når de er i klasserommene og må forholde seg til reglene der. Ute i friminuttene virker det ikke som barna føler at de er begrenset av gjerdene i forhold til bevegelse. Når det gjelder hjemmeunderviserne og barna som går på skole er det klart at reglene i familien og uteområdet påvirker bevegelsesfriheten i noen grad. Interessene til barna vil også påvirke hvordan de oppfatter bevegelsesfriheten. Som vi så over, så oppfatter noen barn at de har mer enn nok plass til å løpe i skolegården og drive med mange ulike aktiviteter fra å spille fotball til å bryte på brytestang. Hadde det ikke vært gjerdet, hadde de ikke nødvendigvis oppført seg annerledes.

Bevegelsesmulighetene til barna blir begrenset og styrt av reglene, som for eksempel at barna må sitte stille på plassene sine gjennom den organiserte undervisningen, eller selve timeplanen som bestemmer hvor mange timer og hvor mye aktivitet barna kan utøve i løpet av de respektive timene og dagen for øvrig. Tiden barna har til rådighet i friminuttene kan åpne opp for aktiviteter der det er behov for flere i leken og utstyr barna ikke har hjemme. Barna synes ikke i noe særlig grad å føle seg begrenset av skolegården, men det fjerner ikke vissheten om at de faktisk må forholde seg innenfor skolegården i friminuttene og på SFO. Skolegårder med mange aktivitetsmuligheter kan i noen sammenhenger sies å gi økt aktivitet, som den lille jenta på bygdeskolen som fortalte ivrig hvordan hun øvde seg på armgang i friminuttet, og gleden var stor da hun endelig klarte det.

Et interessant spørsmål i forhold til frihetsaspektet er om barna hadde oppfattet gjerdene i skolegården mer begrensende om skolegården var mindre.

6.5 Handlingsfriheten

Om barna er i stand til å starte en aktivitet ut fra eget initiativ eller ønske, er avgjørende for å ha høy grad av handlingsfrihet. Gjennom sitatene under ønsker jeg å belyse temaet for å finne ut om barnas handlinger i skolen er startet fra et eget ønske om en gitt aktivitet, eller som et resultat av en ide eller oppgave læreren eller andre voksenpersoner har pålagt elevene. Regler og normer, oppgaver og instruksjoner bryter med handlingsfriheten. Evnen til selvaktivering er en egenskap man kanskje må bruke for å utvikle. Det varierer i stor grad hvor mange begrensninger og hva de består i. Det kan i første øyekast tyde på at det er flere begrensende faktorer innad i

institusjonene enn i hjemmeforholdene som blir beskrevet av barna jeg har intervjuet i denne studien.

Er det mulig med høy grad av handlingsfrihet innad i en institusjon som er preget av handlinger i annen og tredje person?

6.5.1 Handlingsfriheten og regler

Det var en tydelig forskjell på regler elevene måtte forholde seg til på skolen i forhold til dem de hadde hjemme. Ingen av hjemmeunderviserne hadde noen liste på ting de ikke måtte gjøre. Det var ganske klart at elevene i skolen hadde et helt annet forhold til regler de måtte følge enn hjemmeunderviserne.

Byskolebarna har et bevisst forhold til regler. Denne jenta svarer følgende på om det er regler de må følge på skolen.

B1: Ja, man må ha stopp regelen. Det vil si at om noen sier stopp må du stoppe. Hvis du for eksempel leker en lek som du blir liksom litt mye, også sier en stopp så må du stoppe med en gang. Hvis du for eksempel slår en, også sier den stopp, så må du slutte med det, eller man skal ikke gjøre noe annet slemt heller da.

De andre barna på byskolen nevnte også stopp regelen. Denne eleven kunne fylle ut med følgende respons på spørsmålet om regler som må følges på skolen.

B2: EEm det er ikke lov til å gå utenfor grensene. Også er det ikke lov til å klatre i de høye trærne, også er det ikke lov til å sitte på ballbingen der det er noen gjerder, også er det ikke lov til å sitte oppå de fordi da kan ballen komme i ansiktet ditt fordi de er ganske høye. Det er ikke lov til å erte hverandre å sånn.

Det er også bevissthet hos skolebarna rundt hva man kan gjøre og ikke gjøre i timen. Handlingsfriheten kan sies å være begrenset på bakgrunn av de neste sitatene. B3 uttaler følgende i forhold til hva de kan og ikke kan gjøre.

B3: *"Det er ingen som tvinger meg til noe. Men når jeg er i timene må jeg gjøre det læreren sier til meg at jeg må".*

Har du lov til å le og snakke hvor du vil når du vil, spurte jeg en av byskole barna. Dette er svaret hun gav meg.

B4: *"Ikke i timen, da må jeg være stille"*.

Bygdeskolebarna kunne også ramse opp en rekke regler de skulle følge på skolen. U1 forklarer hvilke regler hun må følge på skolen.

U1: *"Ikke sparke, ikke slå, ikke dytte, ikke spenne og ikke forstyrre og ikke ødelegge det som de bygger og sånt, det de lager i sandkassen"*.

Hun kan også fortelle om regler på SFO.

U1: *"Ja, man får ikke lov til å gå fra bordet før alle, før man har spist opp, og da må man vente til de må snakke først, og de må si hva man skal gjøre i dag "i dag skal vi være i gymmen" og "i dag skal vi være ute" og sånt"*.

Denne eleven fra bygdeskolen kan også ramse opp en masse regler.

U2: *"Man må rekke opp hånden, man må sitte på stolen, man må hviske når man jobber, man skal ikke sparke og slå, man skal være ærlig, man skal ikke løpe i gangen og gå en og en på do"*.

Ikke alle barna ramser opp regler. U3 snakker om hva slags regler han må forholde seg til på skole og SFO.

U3: *"Haha rare ting, sånn som å spørre om vi kan være med på leiken og sånn. Hvis det er folk som leker skyteleiker og sånn så kan du ikke bruke spader til gevær"*.

Videre spurte jeg om hvor ofte han leker vilter lek og fikk følgende svar.

U3: *"Det er ikke lov. Vi kan ikke lekesloss"*.

Når det gjelder reglene til de hjemmeunderviste barna virker det som de ikke forholder seg til like mange regler som vi har sett blitt ramset opp av både byskolebarna og bygdeskolebarna. En av hjemmeundervisningsbarna fikk til og med lov til å lekesloss inne, bare det ikke ble for sent.

H3: *"Ja, men ikke så veldig sent på kvelden da helst"*.

Er det regler du må følge når du blir undervist? spurte jeg en av hjemmeskolebarna.

H1: *"Ja, da må da vere stille, for eg har no ein bror som vert hjemmeundervist også. De er no den einaste regelen. Og ikke klage, for då blir det dumt".*

Denne hjemmeunderviste eleven hadde ingen formening om de hadde regler hjemme under undervisningen.

H2: *"Det har de ikke sagt så mye om".*

Men senere kom det frem at han hadde visse begrensinger under undervisningen.

H2: *"Nei, bare ikke gå rundt og tulle så mye".*

6.5.2 Handlingsfriheten i forhold til organiseringen av skolen og SFO

På SFO var det også begrensinger i forhold til handlingsfriheten. Barna måtte forholde seg til regler, og de fikk ikke velge aktiviteter etter eget ønske, men ut fra valg de ble gitt. Dette kom frem da jeg spurte om de kunne gjøre som de ville på SFO og fikk følgende svar fra en av bygdeskolebarna.

U1: Nei, jeg får ikke akkurat lov, ikke så mange ganger i alle fall. Det er ikke alltid bestemt hva vi skal gjøre. Jeg har hørt noen ganger de har sagt: "i dag får dere gjøre som dere vil, men ikke gå inn på data, og ikke lov å spikre og hamre og sånt" Fordi at vi spikrer her på SFO. Vi gjorde det før, men ikke nå lengre.

Når jeg spurte en av de andre elevene om hun kunne gjøre som hun ville på SFO, fikk jeg følgende svar.

U2: *"Nei, de bestemmer hva vi skal gjøre".*

Videre fortsetter hun å forklare mer på mitt oppfølgingsspørsmål.

U2: *"Det er bestemt at vi skal være i gymsalen eller at vi skal male, eller noen ganger har vi sånne spørsmål om vi vil være i gymsalen eller at vi skal male, eller noen ganger har vi sånne spørsmål om vi vil være i gymsalen eller ute".*

Dette er et eksempel på at medbestemmele ikke er fri selvbestemmelse. Barna får et enten – eller valg. De bestemmer om de vil det ene eller andre, men kan ikke velge fritt hva de ønske å gjøre. Aktivitetene barna kan velge mellom er bestemt på forhånd. Dette svaret fra denne eleven illustrerer godt enten eller rammene.

U2: *"Vi kan rekke opp hånden og si at vi vil i gymsalen og ut og på sløyden og tegne og sånt. Da sier de at de som vil ut kan gå ut og de som vil i gymsalen kan gå i gymsalen. Noen ganger må alle ut og noen ganger må alle i gymsalen".*

Et aktuelt spørsmål for å vite mer om friheten til å handle etter eget ønske er å spørre hva de gjør i friminuttene? Her er et svaret fra en av elevene.

B2: *"Jeg spiller fotball eller så leker jeg litt forskjellig. Vi leker boksen går eller".*

Da jeg prøvde å finne ut noe om forskjellen på egen bestemmelse i forhold til vilter lek i friminutt og i timene ved å spørre om de fikk lov til å herje og tumle, fikk jeg dette svaret av en av elevene på byskolen.

B3: *"I friminuttene ja, i timen nei. Da må jeg skjerpe meg".*

6.5.3 Handlingsfrihet i fritiden

Det varierer i hvilken grad det er regler som påvirker første persons handlinger i hverdagslivet. Men det er noen sitater som hentyder at det er høyere grad av handlingsfrihet i hverdagslivet.

Fritidsaktivitetene finner sted etter skolen. I forhold til om de har valgt aktiviteten selv fikk jeg litt forskjellige svar av barna. Kan du si nei til aktiviteten? var et av spørsmålene for å finne ut mer om handlingsfriheten i forhold til fritidsaktivitetene. Barna virket usikre i forhold til dette spørsmålet.

U1: *"Ja, men Mamma og Pappa sier at jeg må, at jeg har fotballtrening".*

Dette svaret er litt tvetydig, for hun svarer først at hun kan gjøre som hun vil, men så fortsetter hun å fortelle at foreldrene sier at hun må på treningen. En av de andre elevene er også litt usikker på om hun selv kan bestemme å ikke være med på fritidsaktiviteten.

U2: *"Jeg tror jeg kan la være å ikke være med".*

Det kan virke som at ingen av disse to bygdeskoleelevene hadde reflektert eller kommet i en situasjon der de måtte ta stilling til om de kunne bestemme selv eller ikke.

Det kommer frem av det neste eksempelet at spørsmålet mitt er litt spesielt i og med at fritidsaktiviteten er noe de selv i utgangspunktet har valgt å være med på, så hvorfor skulle de stå over den da?

B1: *"Eller jeg har jo hver dag lyst også er Pappa trener. Men hvis jeg er syk og sånn og ikke føler meg bra, så kan jeg si nei".*

Også en av hjemmeskolebarna presiserer sin forundring over bestemmelsen i forhold til å stå over en trening.

H3: *"Ja, men jeg vil aldri si nei".*

Videre ønsket jeg å finne ut noe om hvem som la opp programmet for barna. Det kommer også frem at denne jenta vet hva hun skal hver dag, og det er ikke nødvendigvis slik at foreldrene har lagt opp hverdagen for henne. Dette er svaret til spørsmålet om det er foreldrene som legger opp et tett program som må følges.

B1: *"Nei. Det er mer sånn at jeg kan velge. Atte men langrennstrening og fotball det går jeg jo på hver gang, så da er det på en måte sånn at jeg vet at jeg skal det, så da planlegger jeg jo ikke andre ting som jeg kanskje har lyst til da. Så da blir det jo på en måte det samme vi har tenkt".*

B2 er klar på at hun kan droppe trening hvis det er en gyldig grunn.

B2: *"Det kommer an på om jeg skal noe viktig, ellers må jeg gå på treningene".*

Også B3 forklarer at det ikke er foreldrene, men henne selv som bestemmer hva å gjøre i fritiden.

B3: *"Nei de har ikke satt opp et tett program til meg. Jeg kan gjøre som jeg vil".*

Det virker som de fleste barna bestemmer mye over tiden sin utenfor skolehverdagen, men det finnes eksempler på regler i hjemmet som kan påvirke handlingene til barna. Heller ikke hjemme er barna helt fri fra regler eller bestemmelser.

B1: *"Jeg får ikke lov til å gå sånn langt bort og leke, også får jeg ikke lov til å være på sånn facebook og sånn, men så pleier jeg ofte å velge. Det er jo noe jeg ikke får lov til, men det sier de når jeg spør, det er ikke noe spesielt jeg ikke får lov til".*

En av de andre byskolebarna kommer bare på en ting han ikke får lov til når han er hjemme.

B4: *"Ikke leke med kniv".*

Hjemmeunderviserne svarer ja på om de bestemmer over egen tid.

6.5.4 Unike preferanser for handling

Barna hadde unike preferanser for handling. Når jeg leste gjennom datamaterialet var dette et av de funnene som virkelig sto frem. Jeg fikk en a-ha opplevelse i forhold til at alle barn er forskjellige og har ulike ønsker og drømmer. Denne realiseringen er et godt argument for at barna ikke er kopier, men snarere originaler.

Hva liker du å gjøre når du bestemmer selv? spurte jeg, og fikk følgende svar fra en av bygdeskolebarna.

U2: *"Da liker jeg å klatre på klatrestengene, husker, jeg har ringer og dokkehus, ikke sklie, men det skal Pappa lage også har jeg sandkasse".*

Det neste svaret setter søkelyset på at her velger ingen identisk. B1 sitt svar viser hvordan barna liker ulike ting når de selv kan bestemme over handlingene sine.

B1: *"Jeg liker å leke ute også spiller jeg ikke så mye data og ser på tv, jeg liker å være ute. Vi bor på en måte i rekkehus og det er veldig mange andre barn så jeg pleier å leke litt med dem. Boksen går og sånt".*

Et annet eksempel på hvor ulike preferanser til valg i forhold til egenstyrte handlinger er dette.

B2: *"Em være ute å leke boksen går i hagen, ellers liker jeg å spille fotball på jorden eller bare være med venner".*

Denne gutten hadde også sine individuelle valg av aktivitet når han fikk bestemme selv.

H2: *"Da liker jeg å lese, leke og spille data".*

Videre kan vi se av disse sitatene at det ikke er noen identiske svar i forhold til hva barna velger når de bestemmer selv. Denne gutten fra bygdeskolen ville gjort følgende:

U1: *"Leke med seg selv, snakke med seg selv, bygge lego og ja, jeg leker med pinner. Det er liksom min greie. Jeg fekter. Mot ja, når man fekter mot seg selv og sånt, også late som det er onde overalt, at vi blir angrepet eller vi lager borg. Jeg har en pinneborg i skogen".*

Valgene av handling kan jeg se påvirkes av ytre strukturer i nærmiljøet og årstider. Det er forskjell på hva de gjør om sommeren og vinteren.

Et av bygdeskolebarna forklarer.

U1: *"Om vinteren i helgene da åker jeg skir og går ut og sklir og bygger snøborg. Om sommeren da bader jeg og fisker. Jeg fisker egentlig mest".*

Denne gutten liker fart og spenning, og meget opptatt av favoritt hobbyen sin sykling.

U3: *"Jeg driver med sykling. Jeg driver å sykler på sykkelbane og sånne ting. Vi sykler i heisen og jeg har en sånn dirtramp sykkel. Jeg går på fotball og alpint sånn som du også. Vi står på ski nesten fem ganger i uka om vinteren".*

B3 forteller om at det er gøy å leke med venner, men han må først gjøre leksene før han kan velge hva å gjøre.

B3: *"Jeg liker å leke med venner, henge med venner, kanskje se på TV. Men først når jeg kommer hjem så gjør jeg lekser, så kan jeg gjøre hva jeg vil etterpå".*

B4 liker også å være med venner.

B4: *"Være med venner ute og inne".*

Også blant hjemmeunderviserne var det stor variasjon i hva de ønsket å gjøre når de får bestemme selv. Følgende svar fra H3 viser igjen barnas individualitet.

H3: *"Ofte vil jeg sitte foran datamaskinen. Eller noen ganger sykler jeg og sånne ting".*

Alle barna hadde mange favorittaktiviteter og ingen av barna gav identiske svar.

Videre prøvde jeg å finne ut noe om de bestemte selv hvem de leker med når de er hjemme.

Regler i fritiden i forhold til handlingsfriheten

Selv om barna bestemmer selv hvem de leker med, er det også noen regler å forholde seg til hjemme. Denne jenta på bygdeskolen forklarer det på følgende måte.

U2: *"Noen ganger får jeg ikke lov til å spille data. Noen ganger får jeg ikke lov til å lage kake, og noen ganger får jeg ikke lov til å slå hjul inne og stå på hendene".*

Dette kan til en vis grad sies å begrense handlingsfriheten, men i mindre grad enn de reglene som må følges i klasserommet og også i forhold til de eksemplene vi så fra SFO hvor det ofte ble bestemt hvilken type aktivitet elevene kunne drive med.

Det er interessant å se at noen av barna ser på grenser som positivt, og at å velge selv hva å gjøre, ikke alltid er bra. Jeg spurte om barna synes det ofte er slik at de får gjøre som du vil.

B3: *"Ja, men ikke for ofte. Altså det kunne kanskje vært mer jeg kunne fått lov til. Men det er jo bra med litt grenser på en måte. Hvis ikke hadde jeg bare løpt rundt som en bajas".*

De eneste foreldrene som var med på leken var H1 sine foreldre.

H1: *"De er med på utelek, ikkje viss det er lego. De er ofte med på å klatre i trærne og spille fotball".*

Denne uttalelsen setter søkelyset på hvor stor forskjell det kan være på hva barna får lov til. Byskolebarna får ikke lov til å klatre i trær, mens foreldrene til dette hjemmeunderviste barna er med på å klatre i trærne.

Men heller ikke dette barnet har helt frie tøyler i forhold til leken han utøver. *"Er det noe foreldrene dine ikke tillater deg å gjøre?"* spurte jeg. H1 kom med følgende tilbakemelding.

H1: *"Ja, det er å leike med automatvåpen og sånt. Sånne ting som i virkeligheten er veldig fæle. Hvis det er en liten BB-gun er det greit, men ikke for eksempel en AK-47 som lager lyd og sånt. Det har eg ikkje lov til".*

H3 hadde også noen restriksjoner i leken hjemme.

H3: *"Hm ikke skate på blomstene. Og helst ikke ødelegge kjøkkenhagen heller, haha".*

6.5.5 Drømmehverdagen

”Nok tid til lek” og ”å bestemme selv” er fremtredende kjennetegn ved barnas drømmehverdager. U2’s svar på hvordan drømmehverdagen er lyder som følger.

U2: *”Sånn at ingen bestemmer over deg, men du kunne bestemme hele tiden selv, det ville vært fint”.*

Å bli bestemt over, er ikke populært hos denne informant. Kontrasten finner vi hos en av byskolebarna som fortalte at skolen er en del av hennes drømmehverdag.

B2: *”Atte man står opp og spiser frokost, også går jeg på skolen. Også har jeg med noen venner hjem og leker ute. Noen ganger er det litt kjedelig å gå på skolen”.*

Selv om skolen er en del av drømmehverdagen til denne jenta synes hun samtidig at det kan være kjedelig å gå på skolen noen ganger. Den samme jenta sier hun har nok tid til lek.

En av de andre jentene har en annen drømmehverdag.

B3: *”Ha nok tid til lek”.*

Videre beskriver hun drømmehverdagen sin slik.

B3: *”Være ute å leke med venner”.*

Det kan være en interessant parallell at denne eleven har valg å ikke gå på SFO nettopp for å ha nok tid til lek. Ved at SFO er frivillig kan barna i større grad forme sin drømmehverdag.

B3: *”Alle vennene mine går hjem etter skolen, da kan vi gjøre som vi vil, det er morosommere og mer fritt”.*

Variasjonen fortsetter med dette utsagnet fra et av hjemmeskolebarna.

H1: *”Då ville eg hatt ein fin stor båt også hadde eg likt å berre kaste ut ankeret og berre sitte der og fiske heile dagen”.*

Her ser vi enda et perspektiv.

H3: *”Jeg kunne ønske det var litt flere barn der jeg bor. Her på Groven camping ville jeg lekt hvis jeg fikk bestemme selv, her er det mange folk, mange venner”.*

Barna har alle sine egne formeninger og drømmer om hvordan de ville bestemt selv.

6.5.6 Selvaktivering i forhold til egenstyring av handling

Det å finne på egne leker, kan være en fin målestokk for evnen til selvaktivering. Jeg spurte barna om de noen gang hadde funnet på sin egen lek. Denne eleven ved bygdeskolen hadde funnet på en lek.

U3: *"Ja. En sånn dere sykkelfotball. Det er sånn at du krabber rundt på sykkel din også sparker du fotball samtidig"*.

Byskolebarna hadde også funnet på egne leker. B2 kunne fortelle om kreativitet i forhold til å finne på en ny aktivitet.

B2: *"Ja, eller vi hadde en gang en sånn lek med at vi hadde noen sirkler i skolegården, også står vi inni og det er om og gjøre å dytte hverandre ut"*.

En av de andre forteller om andre typer oppfinnsomhet.

B3: *"Ja! Det er veldig gøy. Det kan kanskje være en type slåball-lek, at du har flere liv. Vet ikke, det er ganske mange ting, det kan være litt forskjellig"*.

H1 eksperimenterte med utvikling av egne leker hjemme i hagen på trampolinen:

H1: *"Ja, på trampolinen for eksempel. Det er en litt sånn avansert lek. Det er noen som skal stå inntil nettet, også skal de andre springe forbi, også er det om og gjere og ta tak i den som springer forbi og sånn holder vi på. Det er to sånne"*.

Vi kan også se av beskrivelsen til H2 sin selvkomponerte lek at det er stor bredde i type lek barna finner på.

H2: *"Ja, de er nokså like alle sammen. Det er å kjøre flaggruten, hvis du vet hvilken rute det er. Den går fra Stavanger til Bergen i real time. Men jeg tar pauser og sånn, men jeg følger tidene fra 2004"*.

Det kan virke som utvikling av lekene skjer i forhold til interessene til barna. Som vi så over var U3 meget sykkelinteressert og fant på en lek deretter. H3 er også sykkelinteressert og fortalte at han likte å sykle. Leken hans er allikevel annerledes enn gutten fra bygdeskolen sin lek.

H3: *"Ja, jeg vet ikke jeg, noen ganger så lager jeg hopp, også hopper jeg med sykkel og sånne ting"*.

Kanskje dette viser at å ha mulighet og tid til å utvikle seg innenfor det man er interessert i, skaper variasjon og utvikling?

6.5.7 Konklusjon handlingsfrihet

Det mest interessante jeg sitter igjen med fra dette materialet i forbindelse med handlingsfriheten, er realiseringen av at alle barna ønsket å gjøre forskjellige ting hvis de fikk bestemme selv. Dette viser mer enn noe annet hvor viktig det er å ta barnas individualitet på alvor. Når det gjelder handlingsbegrensinger i institusjonen, så kan det se ut som at elevene på skolene måtte forholde seg til flere regler enn de hjemmeunderviste barna, noe som kanskje har med fordelingssaker å gjøre, som vi så i kapittel 4. Flere elever på en lærer krever nødvendigvis mer struktur og regler. En del sitater kan vise at det er forskjell i handlingenes natur innad i institusjonene i forhold til i hjemmesfæren der egenaktivering får forrang. Det er når barna er hjemme de forteller om at de kan gjøre som de vil og finne på det de vil. Men ingenting er absolutt, en av elevene hadde med skolen som del av drømmehverdagen og noen av elevene hadde funnet på egne leker i friminuttet.

Resultatene fra denne kategorien antyder at handlingsfriheten begrenses av institusjonenes strukturer og overordnede mål. Annen og tredje persons handlinger dominerer i skole og SFO, og gir lite spillerom for første persons handlinger der individualiteten spiller seg ut. Også bevegelsesfriheten og den egenstyrte tiden begrenses av institusjonene.

7 DISKUSJON

“The significant problems we have cannot be solved at the same level of thinking we used when we created them”

Albert Einstein

Hensikten med denne studien har vært å finne ut mer om forholdet mellom individets frihet og hvordan institusjonene skole og SFO påvirker denne.

Jeg startet avhandlingen med å presentere følgende problemstilling:

I hvilken grad er det mulig å ha individuell frihet og selvaktiverende handlinger innad i institusjonene skole og SFO?

Denne ble videreutviklet med bakgrunn i teorigrunnlaget:

I hvilken grad er det mulig å ha individuell frihet operasjonalisert som: egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet i institusjoner som skole og SFO?

I dette kapittelet ønsker jeg å diskutere i hvilken grad det er mulig å ha individuell frihet i institusjonene skole og SFO.

7.1 Individuell frihet i skole og SFO?

Støtter datamaterialet teorigrunnlaget?

7.1.1 Handlingsfriheten og bevegelsesfriheten

Flere sitat kan brukes for å vise at barn i større eller mindre grad behandles som et objekt når de befinner seg på skolen. Objektsgjøringen av individet påpekes av Foucault, Mead og Beck. Elevene må forholde seg til den organiseringen lærere eller SFO-ansatte krever av dem. Barna uttrykker objektsgjøringen gjennom uttalelsene sine. Her er et eksempel på objektsgjøringen:

B3: ”.... når jeg er i timene må jeg gjøre det læreren sier til meg at jeg må”.

I følge Beck (2009) er det i første person vi handler ut fra det vi selv ønsker å gjøre. Både Beck’s første persons handlinger og Mead’s ”I” finner sted i hjemmet, når barna har fritid, i

helger og ferier, i nabolaget, med idrettslaget, i skogen og på gaten. Elevene jeg intervjuet så ut til å ha en klar bevissthet rundt hva som var ”deres egen tid”. Det var når de var hjemme, etter at leksene var gjort, før de skulle på trening og i helgene og feriene at de oppfattet at de bestemte over tiden selv og kunne bestemme handlinger og bevegelse som resultat av tid. Det var først da de kunne handle ut fra første person – ”jeg ønsker å gjøre”.

7.1.2 En pedagogisk forbrytelse?

Den pedagogiske forbrytelse var i henhold til Ellen Key å undertrykke barnets vesen og nekte det egen vilje. Selvaktivering som er sentral innen handlingsfriheten, men også tid til dette formålet kan sies å påvirke barnets vilje. Gjennom funnene mine ser vi hvordan barnets natur med spontane fysiske bevegelser som å løpe, delta i vilter lek, hoppe og utøve fri utfoldelse blir slått ned på innad i institusjonene. For eksempel:

B2: *”Det er ikke lov til å gå utenfor grensene. Også er det ikke lov til å klatre i de høye trærne, også er det ikke lov til å sitte på ballbingen der det er noen gjerder, også er det ikke lov til å sitte oppå de fordi da kan ballen komme i ansiktet ditt fordi de er ganske høye. Det er ikke lov til å erte hverandre og sånn”.*

En av de andre elevene forteller også om restriksjoner i skolen.

U2: *”Man må rekke opp hånden, man må sitte på stolen, man må hviske når man jobber,man skal ikke løpe i gangen og gå en og en på do”.*

Begrensninger av små rom og areal er også med på å undertrykke barnets vesen. I henhold til Key er det nettopp gjennom den individuelle friheten vi oppnår den allmenne friheten. Det er tvilsomt om Key ville gått god for dagens skole uten å kalle det en pedagogisk forbrytelse.

7.1.3 Tvang?

Foucault viser i *Overvåkning og straff*, hvordan eleven frarøves individuell frihet gjennom tvang, kvalifisering, observasjon og straff i skolen. Dette viser han ved å sammenlikne skolesystemets metode med det vi finner innenfor fengselsvesenet. Det at skolen ikke i realiteten er frivillig kan henlede til begrepet tvang.

B2: *”Jeg får aldri lov å ta fri fra skolen. Men når jeg er ferdig på skolen og ikke har noe fritidsaktiviteter, da kan jeg gjøre hva jeg vil”.*

Dette ser vi først og fremst i sitatet til en av bygdeskolelærerne som lurte på hvordan hun moralsk sett kunne stå for og ”tvinge” elever som ikke vil gjøre bestemte oppgaver til å gjøre dem. Videre kan det trekkes paralleller fra noen av elevenes uttalelser i forhold til reglene de må forholde seg til på skolen. Det kommer også til uttrykk at de må gjøre lekser og de må gå på skolen og de må følge reglene som andre har bestemt for dem. Først etter at de har gjort og fulgt alt det andre har planlagt for dem, er elevene frie til å følge egne valg av aktiviteter og handlinger, som illustreres av sitatet under.

B1: *”Jeg får ikke lov til å gå ut før jeg har gjort leksene, så da er det opp til meg hvor fort jeg gjør leksene. Om jeg da gjør de med en gang, eller om jeg venter med å gjøre leksene, men da får jeg ikke gå ut først”.*

Jeg kan til en viss grad si at funnene mine indikerte at både kontroll av tid, begrensing av plass og egenstyrt handling, kan synes som en del av systemets makt over individet. Barna måtte sitte ved pulten når de arbeidet i timen, de måtte rekke opp hånden for å spørre om å gå på do, de måtte være inne så lenge det ikke var friminutt, de måtte holde seg innenfor gjerdet i friminuttet og de måtte følge reglene. Elevenes sitater og andre data viste at tiden deres er kontrollert av skoledagens lengde, begrensing av plass gjennom plasser, klasserom, skolebygningen og uteområde. Handlingen på skolen kan sies å være kontrollert av regler, normer og det fysiske miljøet. Datamaterialet gir altså støtte til Foucault sin teori om tvang.

Også Giddens mener her at institusjonene gjennom sin kontrollering av intime aspekter av menneskelivet vil gå på bekostning av selvet. Tidligere viste jeg hvordan også Meads ”me” og hvordan selvet i institusjonen tildeles annen og tredje persons roller i følge Beck. Institusjonenes fremvekst påvirker evnen vår til selv å kontrollere eget liv, institusjonene tar kontrollen. Dette kan det argumenteres for i henhold til noen sitater som går på at de som jobber i institusjonen bestemmer hva barna skal gjøre. De ansatte ved institusjonene følger de overordnede målene til institusjonen – og er det Giddens kaller ekspertsystemer.

Bevegelsesfriheten bestemmes i stor grad av følgende forhold:

1. Friheten til å bevege seg som man ønsker uten restriksjoner i form av regler og instruksjoner.
2. Det reelle fysiske området barna har til rådighet for å boltre seg på.

Jeg vil på bakgrunn av overnevnte argumentere med at det ikke er høy grad av handlingsfrihet eller bevegelsesfrihet innad i de institusjonene jeg har studert i forhold informantenes livsverden. Det er mye som kan tyde på at det er en bedre mulighet til selvvalgt bevegelse i fritiden. Det finnes imidlertid ulik grad av handlingsfriheten innad i de målrettede institusjonene.

7.1.4 Egenstyring av tid

Mange av sitatene hentydet at barna følte de hadde nok tid til lek. Et par barn sa riktignok at de følte skoledagen var for lang. På bakgrunn av barnas svar, ser jeg ingen grunn til å krisemaksimere disse barnas hverdag. Dette må ikke generaliseres til å gjelde alle skolebarn i Norge. Kanskje grensen er nådd for noen barn som har en annen hverdag. Men å følge med på utviklingen vil være av interesse i forhold til noen av de forholdene vi har avdekket i denne masteroppgaven. Som for eksempel at en videre utvikling av heldagsskolen kan få implikasjoner for individets frihet som operasjonalisert i denne oppgaven.

Alle byskolebarna i min undersøkelse hadde valgt vekk SFO for å ha mer fritid til å leke med venner i hjemmesfæren sin. Disse elevene var ferdig på skolen 13.15 tre ganger i uken og litt senere de to andre dagen. Det kan tyde på at de barna som valgte vekk SFO gjorde det fordi de heller ville være hjemme, de ville heller bestemme over egen tid og leke der de vil med hvem de vil. Et par av sitatene uttrykker at det er mer fritt og mer gøy ikke å gå på SFO. Det at alle informantene mine på byskolen valgte vekk SFO betyr ikke at jeg kan generalisere dette til å gjelde alle barn ved alle skoler. Noen barn hadde kanskje valgt å være på SFO hvis de kunne velge. Det er allikevel et viktig poeng her: noen ønsker heller fritid enn å være på SFO. Som Beck (2009) har hevdet kan dette kanskje tyde på at skolens storhetstid kan være over. De ressurssterke foreldrene har bevisst valgt vekk overdreven institusjonalisering for sine barn. Dette er noe som er viktig å være klar over i en videre diskusjon av heldagsskoledebatten.

Barna på bygdeskolen var de som uttrykte at dagene var litt lange noen ganger. Det er kanskje ikke så rart med tanke på at det var de barna som var lengst på skolen. Alle bygdeskolebarna jeg snakket med, bodde for langt unna skolen til å gå hjem, så de måtte vente på bussen for å komme seg hjem. Barna ved bygdeskolen kunne tidligst dra hjem klokken 15.00. Et par av barna ble hentet i 16-tiden et par dager i uken. Bygdeskolebarna har fri hver onsdag, noe

dataene indikerer at de trives godt med. Resultatet av fri en dag i uken er lengre dager de dagene barna er på skolen.

7.1.5 Tyveri av barnas tid?

Rousseau var opptatt av forholdet mellom individet og samfunn. Rousseau stilte kritiske spørsmål og mente tiden brukt på skolen fratar barna muligheten for fantastiske opplevelser i samspill med naturen. Han spurte blant annet om vi moralsk vil stå ansvarlig for hva vi pålegger våre barn. Jeg finner dette spørsmålet og hans syn på barnas dyrebare tid som aktuelt også for mine informanter. Vi står her overfor et moralsk spørsmål i forhold til livskvalitet. Er det riktig av oss å ”tvinge” barna til å være på skolen om de ikke ønsker det? I hvilken grad kan vårt samfunn gjennom de målrettede pedagogiske institusjonene frata barna opplevelse av annen karakter, som fri lek i naturen?

Rousseau hevdet at det er mest utviklende for barna å leke i naturen. Som nevnt i teorikapittelet, har denne påstanden nylig fått støtte av funn fra den kognitive vitenskapen. Lakoff og Johnson (1999) viser gjennom sin teori om basic-level-concepts hvordan barna gjennom lek i naturen blant annet utvikler en bedre språkforståelse.

7.1.6 Ubalanse mellom egenstyring av tid og styring?

Ut fra figur 5.3 (side 35) ser vi antall timer barna kan bruke i en målrettet institusjon per dag i de tre ulike undervisningsalternativene. Når vi da i tillegg legger til en time organisert aktivitet ser vi at barna kan sitte igjen med så lite som 2-3 timer til egendisponering av tid i løpet av en dag. På denne tiden skal også frokost, middag og kveldsmat finne sted.

Vi husker fra resultatdelen hvordan noen barn i denne studien syntes de hadde for liten tid til lek og at skoledagen var litt lang. Her er et par sitater som viser dette.

U1: *”Jeg synes at vi skal ha skole til klokka ett jeg bare, jeg vil heller være hjemme”.*

U2: *”Jeg synes det er litt for lenge, jeg synes det skulle være litt kortere tid på skolen. Men heldigvis i dag var det kort dag, det var norsk, mat og ut, også var det engelsk også er det matte. Men det er ganske lang matte”.*

SFO er fortsatt frivillig – barna har en valgmulighet i forhold til hvor de vil oppholde seg. Dette gir noen barn muligheten til å dra hjem etter skoletid hvis de ønsker det. Alle

byskolebarna jeg snakket med valgte å være hjemme fremfor å gå på SFO. Bygdeskolebarna var avhengig av buss, og hadde derfor ikke denne muligheten.

7.2 Organisering og individuell frihet

Denne 4-feltstabellen (figur 7.5) er utviklet med bakgrunn i resultatene og illustrerer hvordan sammenhengen mellom frihet og organisering påvirker handlingens egenart.

Figur 7.5. Sammenheng mellom frihet og organisering.

GRAD AV INSTITUSJONALISERING

1 IKKE VALGFRI ORGANISERT AKTIVITET	2 VALGFRI ORGANISERT AKTIVITET
4 BEGRENSET VALG AV UORGANISERT AKTIVITET	3 FRITT VALG AV UORGANISERT AKTIVITET

GRAD AV FRIHET

Ut fra figur 7.5 kan vi lese hvordan sammenhengen mellom grad av institusjonens organisering og grad av individuell frihet påvirker handlingens egenart. Ved å forklare nærmere situasjoner som befinner seg innenfor de ulike posisjonene i figuren håper jeg å formidle funnene i denne studien. Jeg vil diskutere mine empiriske funn i forhold til de fire posisjonene i figur 7.5.

Posisjon 1: Ikke valgfri organisert aktivitet

Organisert aktivitet er preget av instruksjer, regler, øvelser, oppgaver og handlinger som er styrt av andre. Dette er typiske tradisjonelle skolesituasjoner.

Situasjonene fra datamaterialet som kan plasseres her, er klasseromsundervisningen. Når det er mattetime, og elevene skal jobbe med kapittel 9 om algebra, har de ikke noe valgfrihet i forhold til denne aktiviteten. Læreren har bestemt hva elevene skal gjøre i den respektive timen, og at de skal sitte på plassene sine under undervisningen. Hvis de ønsker å bevege seg fra plassene sine må de rekke opp hånden og be om lov. Det samme er tilfelle i en rekke liknende undervisningssituasjoner. Det som kjennetegner aktivitetene i denne ruten er at de ikke er valgfrie. Elevene har ikke valgt å være i mattetimen, i norsktimen, eller gymtimen. Det kan selvfølgelig tenkes at elevene trives med undervisningen og aktivitetene selv om de ikke valgt dem selv. De elevene som ikke er motivert og ikke har lyst til å være tilstede i den ikke valgfrie organiserte aktiviteten, kan kanskje bli skadelidende? De organiserte aktivitetene innenfor rute én har lav grad av individuell frihet.

Et argument for at det finnes individuell frihet i noen grad, er at barna kan velge å spasere ut av klasserommet på et hvilket som helst tidsrom. Det er ingen fysiske grenser i form av fengselsstrukturer som hindrer denne form for oppførsel. Men kan de det?

Her finner vi all organisert aktivitet som ikke er frivillig eller selvvalgt av barna.

Posisjon 2: Valgfri organisert aktivitet

Organiserte fritidsaktiviteter kan plasseres i denne posisjonen. De er valgt av barna selv, samtidig som de er organisert. Som eksempel kan vi ta utgangspunkt i en langrennstrening for en av 4. klassingene på byskolen. Denne jenta har frivillig valgt å delta på langrennstreningen. Hun har lyst til å bli bedre og vet at det kreves hard trening og innsats. Noen ganger er langrennstreningen knallhard. Treneren bestemmer øvelsene og hvordan barna skal oppføre

seg og hva de skal gjøre på treningen. Langrennstreningen er en organisert aktivitet, men den er frivillig.

Barnas fritidsaktiviteter er frivillige på samme måte som SFO er det for noen barn og en sommerskole i musikk eller selvvalgt undervisning er det for andre barn. Et videregående kurs i matematikk eller keramikk valgfag kan ha høy grad av organisering, men samtidig være frivillig. Friheten er høy fordi elevene selv har valgt å lære seg videregående matematikk eller lære seg å dreie flotte krukker. Barna i disse eksemplene har valgt aktiviteten selv, de har selv bestemt hvordan de vil bruke fritiden sin, og de har selv bestemt å være inne i klasserommet for å lære matematikk eller kunsten å dreie.

I denne ruten plasseres organisert aktivitet som barna selv har valgt å være med på.

Posisjon 3: Fritt valg av uorganisert aktivitet

Dette er det barna kaller fritid. En av guttene fortalte om at han likte å hoppe trampoline, en annen fortalte at han likte å fekte med pinner i skogen, en tredje at han pleide å lage sykkelhopp. Disse eksemplene beskriver på en god måte at handlingen er satt i gang fra barnas egne ideer og ønsker. Barna bestemmer selv hva de ønsker å gjøre, hvor de skal gjøre det og hvor lenge de skal holde på. Barna bestemmer over egen tid, egen handling og egen bevegelse.

Barna kan selv utforske og ta i bruk det naturen og nærmiljøet innbyr til. Om våren kan de velge å trå varsomt gjennom blåbærlyngen å høre biene summe og at det risler og rasler i skogen, lytte til fuglenes sang og observere hvordan skogen er full av liv. Noen av barna har kanskje lyst til å plukke blomster, mens andre vil løpe så fort de kan over åpne enger.

Når det begynner å bli varmere i været, og hvis barna bor ved en fjord, kan de stikke ned på stranden og fiske krabber og øve seg på fiskesprett eller ta bomben fra tremeteren eller bare stupe ut i havet. Kanskje er det noen som liker å ligge på et svaberg å føle solen varme. Barna kan gå på oppdagelsesferd i skogen, følge en liten bekk, en sti eller finne sin egen nye vei til toppen av "åsen". Hvis de ser et stort tre som det er fint å klatre i, kan de gjøre det. De kan også buldre (klatre) på store kampesteiner eller opp små skrenter. Kanskje er det mosegrodd skogbunn som kan brukes til å kamuflere den nybygde hytten med? Barna kan leke *boksen går* i skogen, for der er det mange fine gjemmesteder, og det er lettere å smyge seg frem for å sparke boksen og befri de andre barna.

Utpå sensommeren er det fullt av ville bær i skogen, og blåbærene kan brukes til å male seg i ansiktet med, eller til å lage blåbærpai. Andre barn har kanskje mer sansen for å sykle, og skate – og de kan velge disse aktivitetene. De kan lage baner, hopp og ramper så aktiviteten blir mer utfordrende, eller de kan bygge olabil. På senhøsten blir det is og snø. Å gå på skøyter, spille ishockey eller å leke *hawk og due* er naturlige valg for mange barn om de har muligheten. Eller kanskje det er mulig å seile over isen med et stort laken? Barna kan lage hopp og egne løyper i skogen eller bobbane med tunnel.

Disse eksemplene illustrerer hvor fantastisk mye barn kan finne på hvis de har tid, plass og frihet til det. Den frie leken skjer etter barnas eget ønske og kan plasseres i denne rubrikken. ”Jeg ønsker å gjøre” er det essensielle i rute tre.

Posisjon 4: Begrenset valg av uorganisert aktivitet

Mange ønsker å hevde at lite organisering er ensbetydende med frihet. Jeg skal vise gjennom en rekke eksempler hvordan den individuelle frihet (med nødvendighet for institusjonens ansvar for eleven) blir begrenset innad i institusjonene skole og SFO. Videre hvordan tiltak for å øke den individuelle friheten kan bidra til å understreke den autoritære rammen og gjennom dette egentlig forsterke den.

I denne posisjonen ønsker jeg å plassere SFO, skoleturer, lek i friminuttene og i skoletiden. Argumentasjonen for denne plasseringen er at når elevene kan leke fritt innenfor et begrenset område eller innenfor spillereglene i institusjonen, kan de sies å ha begrenset frihet som resultat av liten plass og begrenset valg av aktivitet innenfor institusjonens spilleregler.

I friminuttene har barna i noen få minutter muligheten til å styre tiden selv. De kan utføre selvaktiverte handlinger og bevege seg mer fritt enn i klasserommet. Begrunnelsen for at ikke denne type aktivitet kan plasseres i rute tre er at elevene er begrenset av klokken, av skolegårdens størrelse og regler i forhold til handlinger de kan utføre. Vi husker at noen av barna fortalte at de for eksempel ikke kunne klatre i trær, eller sette seg oppå gjerdet når de lekte i friminuttet.

”Frilek”, som referert til på timeplaner, og lek i barnehagen kan også plasseres i posisjon fire, på lik linje med lek i friminuttene. Barna kan leke innenfor gjerdet på skolen og i barnehagen når de har fått lov til å være ute. Det er mange aktiviteter barna kan gjøre innenfor gjerdene: leke sisten og gjemsel (selv om gjemmestedene ofte er begrenset), de kan sykle (hvis det er

lov), huske, sitte i sandkassen, skli, spille ballspill etc. Men det er også mange aktiviteter de ikke kan gjøre, noe jeg var vitne til for ikke så lenge siden. Selv om naturen legger til rette for det. En dag jeg var på vei til jobb på Norges Toppidrettsgymnas, gikk jeg forbi en barnehage. En liten pike prøvde å stikke hånden gjennom gjerdet for å få tak i en hvitveis. Det var ingen hvitveis innenfor gjerdet, men mange utenfor. Jeg gikk bort til gjerdet og spurte om jeg skulle løfte henne over gjerdet så hun kunne plukke blomster, det ville hun. Så løftet jeg den lille piken over gjerdet, lot henne plukke noen blomster og løftet henne tilbake på innsiden av gjerdet. Uorganisert lek, men ikke frilek.

Andre eksempler på aktiviteter barna ikke kan gjøre hvis det ikke tillates av det fysiske miljøet på innsiden av gjerdet eller reglene på skole, barnehage eller SFO er; tumle, rulle og lekesloss på myke gressmatter, plukke bær og lage syltetøy, rullekake eller pinjata, bygge hytte i skogen, plukke blomster, klatre i trær, lage husker, samle flest blomstertyper, finne dyrebæsj, tegne sommerfugler i blomsterbedene eller engene, demme opp en bekk og lage barkebåter.

Skoleturer kan også sies å ha lav grad av individuell frihet, selv om også de ofte har lite organisering. Vi skal bli med 4. klassingen Helene og klassen hennes på sykkelstur. Etter å ha syklet en stund, har læreren bestemt at de skal slå seg ned å lage bål og spise pinnebrød. Elevene får lov til å leke rundt leirplassen. Helene og Espen har oppdaget en stor eventyrskog på andre siden av grusveien. De er lokket av de høye grantrærne og den irrgrønne skogbunnen. Solstrålene kommer som lysstriper gjennom det grønne dekket over dem. Syren blomstrer, og det lukter av liv og vår. De har fått øye på en liten bekk og ønsker å fortsette langs det klare stillerennende vannet med de små kulpene innover i skogen. Så blir de avbrutt. Det er læreren som roper: *"Helene og Espen kom tilbake hit med en gang!"*. Oppdagelsesferd for enkeltelever kan ikke forekomme innenfor institusjonens spilleregler. Læreren hadde ansvar for elevene og kunne jo ikke la Helene og Espen fortsette sin lille ekspedisjon. Men Helene hadde flere ideer. Hun ville klatre opp i det høyeste treet. Halvveis opp oppdager læreren henne; *"Helene kom ned derfra med en gang"* ropte læreren. *"Hvorfor det?"* svarte Helene, uten å få noe svar, bare beskjed om å komme seg ned en gang til.

Skoletur eksempelet kan vi tenke oss også hvis klassen er på skøytetur, skitur, tur til en holme om sommeren eller andre turer. Barna har heller ikke på tur individuell frihet som begrepet er operasjonalisert i denne oppgaven.

Institusjonens egenart påvirker hva som kjennetegner rute fire. Selv når barna ikke er organisert i noen særlig grad, vil institusjonens spilleregler, samt dens ansvar overfor elevene bryte med ideen om høy grad av individuell frihet. Voksne som omtaler barnas aktivitet på SFO referer ofte til den som fri lek. Jeg har her presisert forskjellen på frilek og den leken som foregår innenfor spillereglene i institusjonen, som kan omtales som uorganisert aktivitet eller lek.

Det er en rekke regler barna må forholde seg til når de er på SFO, på skoletur, i barnehagen eller har frilek på timeplanen. De må forholde seg til grenser, tider, om de skal leke inne eller ute. Noen ganger kan de ikke bestemme hvor de skal leke. Dette bryter med den frie lekens egenart. En forutsetning for høy grad av frihet er som vi ser av figur 7.5 (side 84), at den skal være selvvalgt. Essensen ligger altså her. Hvis Ola og Frida synes det hadde vært en god ide å gå opp på Lilleggen – hadde dette ikke vært mulig i forhold til institusjonens spilleregler, for en av disse reglene er å være innenfor institusjonens grenser. På samme måte kan ikke Jonas, Caroline og Tiril bygge et megahopp borte på jordet og øve på nye triks. Sigrid og Jacob kan heller ikke spille den nye sangen de akkurat har skrevet.

Vi så i resultatkapittelet (5.0) at alle barna hadde ulike preferanser, ønsker, drømmer og ideer. Eksempelene og ideene til hva man vil leke når man er barn er uendelige, men bare hvis man kan velge selv uten for mange begrensinger. Det som skiller rute fire fra rute tre er at spillereglene begrenser valgfriheten av de uorganiserte aktivitetene i rute fire. I noen familier er det såpass strenge regler at barnas tid hjemme må plasseres her. Det samme gjelder uteområder som begrenser barnas bevegelsesradius.

Institusjonens spilleregler begrenser den individuelle friheten og viser hvordan institusjonene begrenser den individuelle friheten.

7.3 Undervisningsalternativenes frihetsgrad

7.3.1 Byskolens grad av frihet

Alle byskolebarna hadde valgt bort SFO. Dette gav dem gjennomsnittlig fem timer på skolen per dag. Begrunnelsen barna ga for å velge bort SFO, var at de fikk mer tid til å leke fritt som de selv ønsket utenfor huset hjemme med vennene sine. I forhold til egenstyring av tid aspektet ved individets frihet, kan disse barna sies å ha mange timer til rådighet også i

hverdagen. Barna var tydelige på at de bestemte over egen tid, etter skoletid og i helger og ferier. Derfor kan tidsaspektet sies å påvirke både handlingsfriheten og bevegelsesfriheten. Handlingsfriheten til disse barna er forholdsvis høy når de er hjemme etter skoletid og i helger og ferier. Barna hadde klare regler for hvilke prosedyrer å følge når de kom hjem fra skolen. De måtte først gjøre ferdig leksen, så kunne de ringe foreldrene og gi beskjed om hvor de går. Etter at alle plikter var oppfylt, kunne de gå ut og leke det de ville. Bevegelsesfriheten hjemme hos barna er begrenset i forhold til avtalte grenser. Barna kunne spørre om å gå lengre hvis de var sammen med andre. Grensene og reglene for byskolebarna er strengere enn for bygdeskolebarna og hjemmeunderviserne. I friminuttene opplevde barna at de kunne bevege seg fritt, og nevnte ikke at grensene satte en stopper for dem.

Ved å plassere byskolebarnas frihetsgrad i figur 7.5 (s.84) kan vi se sammenhengen mellom frihet og styring. Tiden barna er på skolen med unntak av friminuttene kan plasseres i posisjon en. Denne posisjonen er preget av at den ikke er valgfri og den er organisert. Tiden i friminuttet kan plasseres i posisjon fire. Denne posisjonen kan synes fri – men det er begrensninger i forhold til arealet barna kan bevege seg på og regler. Aktiviteten er uorganisert, men begrenset. Byskolebarna har mye tid i posisjon tre. I posisjon tre kan barna fritt velge aktivitet, og det er her den individuelle friheten er høyest. Også posisjon to er valgfri, men aktiviteten er organisert av andre. Byskolebarna synes å høy grad av individuell frihet når de er hjemme, og det er også balanse mellom tid brukt i posisjonene en og fire, der institusjonen legger premissene for handling, bevegelse og tid, og posisjon to og tre der det er valgfrihet i forhold til handling.

7.3.2 Bygdeskolens grad av frihet

I forhold til egenstyring av tid var det overraskende at bygdeskolebarna kom klart dårligst ut de dagene de var på skolen. Samtlige av bygdeskolebarna måtte være på skolen til bussen gikk klokken 15.00 eller vente enda lengre på foreldrene som ikke kom før i 16-tiden. Barnas avhengighet av bussen gjorde at dagene i institusjonene skole og SFO ble lengre. Disse barna hadde ikke samme reelle muligheten som byskolebarna til selv å velge og gå hjem etter at skolen var ferdig. Disse barna brukte gjennomsnittlig 7.5 timer på skole og SFO de dagene det var skole. Samtlige uttrykte at de synes dagen var litt lang og at det kunne være kjedelig på skolen. Skolegården på bygdeskolen hadde lekeapparater for armgang og turning, ballbaner, sparkesykler og områder som gav mulighet for allsidig aktivitet, men regler og

bestemmelsene til de SFO-ansatte begrenset bevegelsesfriheten til barna. Men når bygdeskolebarna er hjemme, ser det ut til at de har en høy grad av bevegelsesfrihet, og de kan bevege seg hvor de vil i skog og fjell der de bor. Hvis de blir lenge borte må de si fra hvor de går og når de kommer hjem igjen. Barna fra bygdeskolen er med på mange fritidsaktiviteter. Tiden til rådighet hjemme påvirker både bevegelsesfriheten og handlingsfriheten. Når det kommer til grad av handlingsfrihet, kommer bygdeskolebarna igjen dårligst ut. De har ikke muligheten til å velge bort SFO, siden de må vente på bussen. Når barna er på SFO kom det klart frem at det ble bestemt hva de fikk lov å gjøre eller at de fikk velge mellom to alternativer.

Vi kan plassere en større andel av disse barnas våkne timer i posisjon 1 og 4 i figur 7.5. (side 84). Det betyr at de har en lavere grad av individuell frihet enn barna som har mer av sin tid i posisjon 2 og 3, som kjennetegnes ved valgfrihet.

7.3.3 De hjemmeundervistes grad av frihet

Uavhengig av hvilket mål jeg gjør, med eller uten fritidsaktiviteter, friminutt og SFO, så har de hjemmeunderviste barna mest fritid. Men kan undervisningstiden være enda mer bundet? Ut fra datamaterialet så vi at barna kunne ta pauser når det passer dem. De hjemmeunderviste barna kommer best ut på alle områder i forhold til høy grad av individuell frihet. Med unntak av tiden de bruker på undervisning kan barna bevege seg fritt ute. To av barna bor i umiddelbar nærhet til skogen, mens den tredje påpekte at det var mye bedre å leke ute på hytta for der var det mer å gjøre og se på. Familieforholdene og tiden til rådighet gjør at barna stort sett kan handle ut fra eget initiativ og har høy grad av handlingsfrihet. Mesteparten av tiden til de hjemmeunderviste barna tilbringes i posisjon to og tre i figur 7.5. (side 84), individets frihet dominerer hverdagen til disse barna.

7.4 Konklusjon

“Most of the fundamental ideas of science are essentially simple, and may, as a rule, be expressed in a language comprehensible to everyone”

Albert Einstein

I denne studien tok jeg sikte på å kartlegge muligheten for egenstyring av tid, handlingsfrihet og bevegelsesfrihet i institusjonene skole og SFO for 4. klassinger i tre ulike skolesettinger: byskolen, bygdeskolen og hjemmeundervisningen. Det konkluderes med at høy grad av individuell frihet ikke er forenlig med dagens institusjoners egenart. Dette kan oppsummeres i tre hovedpoeng:

1. Målene

Institusjonene representerer skolemyndighetene og har et overordnet mål og derfor reduseres barnet til et objekt formbart for institusjonens ønske. Barnet handler ikke ut fra førsteperson regimet, som er en forutsetning for individets frihet.

2. Barna kan ikke velge å ikke være der.

Det har vært fokus på sterkere grad av medbestemmelse, individuell tilpasset opplæring og demokratiske prosesser i skolen. Barna, som vi har sett, får noen ganger valget om de vil være i gymsalen eller tegne, om de vil lese eller jobbe med oppgaver eller hva de ønsker å leke i friminuttet, men de kan ikke velge å ikke være der.

3. Institusjonenes ansvar.

Ansaret forutsetter grenser, regler og struktur. Barnet må forholde seg til reglene på skolen. Dette strider med egenstyring av tid, bevegelsesfriheten og handlingsfriheten. Barnet må forholde seg til klasserommet og skolegården når det oppholder seg i institusjonen, og dermed begrenses i handlingsfriheten og bevegelsesfriheten direkte. Når barna er på skolen må de følge reglene der. De blir begrenset av klasserommets størrelse og pålagt passivitet.

7.5 Interessante funn

7.5.1 Føler seg fri, tross grenser

Det var overraskende for meg at barna ikke hadde reflektert over gjerder og regler som begrensende. Dette var bare noe som var der – noe naturlig. På bakgrunn av dette kan vi tenke oss to scenarier, et problematisk og et uproblematisk. Det uproblematiske scenariet, tenker seg at det ikke er noe reelt problem å ha grenser og gjerder. Det andre scenariet derimot forklarer barnas oppfattelse av grensene som naturlige med at grensene er internalisert. Her kan vi sammenlikne med San-kvinnen som følte seg fanget inne i reservatet. Størrelsen på reservatet var mange kvadratkilometer, men for henne var det begrensende. Ideen om internaliserte grenser går ut på at hvis vi blir tilvendt små områder, vil vi ikke føle oss fanget. Barna har gjennom institusjonaliseringen gradvis blitt tilvendt grenser og regler. Hvis dette er tilfellet, skaper det rom for debatt. Ønsker vi elever som ikke stiller krav til egen frihet og institusjonaliseringens implikasjoner?

7.5.2 SFO er ikke fritid

Egenstyring av tid eller fritid kan ikke sies å være tilstede i sin fulle rett innad i institusjoner. En høyere grad av egenstyring av tid kan vi finne i små tidsrom som friminuttet eller på SFO, men dette kaller ikke barna fritid. Skoletimenes lengde, tid barna oppholder seg i institusjoner og tid de blir organisert av andre tar fra barnas egen tid. Barna omtaler fritid som den tiden de kan velge selv hva de vil gjøre. SFO er ikke fritid. Dette kan ha betydning for heldagsskoledebatten der det argumenteres med at SFO faktisk er et sted barna har fritid – en fritidsordning.

7.5.3 Skolens storhetstid over?

Ressurssterke byskoleelever rømmer fra institusjonaliseringen. Foreldrene velger at barna skal unngå en overdreven institusjonalisering. Hvorfor gjør de det? Som nevnt tidligere kan dette kanskje støtte Becks teori om at skolens storhetstid er over. Men er dette representativt? Det kunne vært interessant å undersøke nærmere.

7.6 Barnets frihet – farvel?

På bakgrunn av mine funn og gjennom fremstillingen av resultatene i denne oppgaven, har jeg kommet frem til at individets frihet operasjonalisert som egenstyring av tid, bevegelsesfrihet og handlingsfrihet begrenses av institusjonenes strukturer og overordnede mål. Graden av individuell frihet vil variere, avhengig av institusjonstype og den aktuelle konteksten. I denne avhandlingen har jeg sagt noe om hva som begrenser individuell frihet. Jeg understreker at mitt engasjement ikke først og fremst er en kamp mot institusjoner som barnehager, skoler og SFO, men bevisstgjøringen av tiden barn tilbringer i målrettede institusjoner. Det er klart at barn skal lære å skille mellom rett og galt, følge regler og lære å lese, skrive og regne samt tilegne seg andre kunnskaper som er viktig for å bli et gangs menneske og fungere i fremtidssamfunnet.

Men barnet skal også fungere her og nå – få lov til å utvikle sine særegne interesser for å kunne nå sitt potensial og få oppleve noe av det mest fantastiske livet har å by på, den frie leken. Barna har ulike preferanser for hva de ønsker å bruke tiden sin til. Barn er individer, ikke kopier. Poenget er ikke at alle skal gjøre som de vil hele tiden, men det må være rom for individualitet. Når det er sagt, håper jeg at leseren gjennom denne masteroppgaven kanskje har sett noen nye perspektiver om individets frihet. Hvor grensen går i forhold til barnets rett til selvaktivering av handling, bevegelse og tid, er det enn så lenge opp til foreldre i stor grad å avgjøre.

Men vi må være oppmerksomme så det ikke snikinnføres et fremtidens skremmende scenario, der barnet, mesteparten av hverdagen er ”sperrert inne”, uten selv å kunne velge sine aktiviteter, som vist innledningsvis.

Etterord

Individets frihet kan sies å være en menneskerett. Likevel er det få lover og forskrifter som verner om barnas individuelle frihet ut fra min definisjon av begrepet. Kanskje kan man støtte seg til noen av de nevnte teoretikernes syn på barnets individuelle frihet når vi skal argumentere for hvordan vi på en bedre måte kan sikre barn denne menneskerettigheten fra i dag og inn i fremtiden. Målet, slik jeg ser det må være lover som sikrer en viss tid av døgnet våkne timer til egenstyrt tid, mer plass til bevegelsesfrihet og mulighet for handlingsfrihet.

Det kan virke som de sosiale strukturers mål betyr mer enn individenes mål i dagens Norge. Rådende pedagogikk bygger mye på generative sosialiseringsteorier, og det er samfunnet representert ved skolemyndighetene som bestemmer seg for ønskede sosialiseringsmål og virkemidler. Barnas utvikling og liv blir overlatt i stor grad til skolen og den sosiale ekspertisen. Rommet for egen virksomhet er snevret inn når de oppholder seg i institusjonene. Utfordringen er å sette en grense for når de sosiale strukturene gjør et overtramp av hverdagslivet og individets frihet. Finnes det en maksimumsgrense for samfunnets krav gjennom skolemyndighetenes sosialiseringsmål og virkemidler som går på bekostning av individets frihet? Har vi behov for individer som kan tenke annerledes og fritt i forhold til kreative løsninger for et bedre fremtidssamfunn?

Litteraturliste

- Alvesson, Mats & Kaj Sköldbberg (1994): *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi ock kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Archer, Margaret (2003): *Structure, Agency and the internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, Christian W. (1990): *Det organiserte vanvidd*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Beck, Christian. W. (2007): *Alternativ pedagogikk. Om moderne hjemmeundervisning*.
- Beck, Christian W. (2009): *Hypersosialisering*. Vallset: Oplandske Bokforlag. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Beck, Christian W. & Svein Egil Vestre (Red.) (2008): *Skolen i aftenlandet*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Bengtsson, Jan (red.) (2005): *Utfordringer i filosofisk pædagogikk*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bhaskar, Roy (1998): I: Acher, M., Bhaskar, R., et al.(red): *Critical Realism: Essential Readings*. London: Rutledge.
- Crain, William (2000): *Theories of Development. Concepts and Application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cuban, Larry (1993): *How Teachers Thought. Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990*. USA: Teachers College Press.
- Dahl, Tone T og Håkon Haugli (2009): *Varsling ved nedbygging av skole- og parsellhager – forslag til videre behandling*. [http://www.bydel-st-hanshaugen.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20st.%20hanshaugen%20\(BSH\)/Internett%20\(BSH\)/Dokumenter/dokument/motekalender/Vedlegg/Marienlyst%20skole%20og%20parsellhage%20-%20barnehage.pdf](http://www.bydel-st-hanshaugen.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20st.%20hanshaugen%20(BSH)/Internett%20(BSH)/Dokumenter/dokument/motekalender/Vedlegg/Marienlyst%20skole%20og%20parsellhage%20-%20barnehage.pdf) (14.04.2010).
- Eidet, Stein E. (1969): Undervisningstiden i barneskolen. I: *Forskning og danning nr. 9 1969*.
- Flemmen, Asbjørn (2003): *Ekte leik og spontanidrett. Perspektiv på skolens uterom*. Tønsberg: Landslaget Fysisk Fostring i skolen.
- Folkeskoleloven § 12d (1889): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/51/9.html?id=337559> (14.04.2010).
- Foucault, Michel (1977): *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Glaser, Barnley G. og Anselm L. Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Gotaas, Thor (2008) *Løping - En verdenshistorie*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Guba, Egon og Yvonna S. Lincoln (1994): *Competing Paradigms in Qualitative Research*. I: Denzin, N og Y. S. Lincoln (red.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Guba, Egon og Yvonna S. Lincoln (1985): *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage publications.

Haugsgjerd, Anette (2008:43-58): Skole i et barneperspektiv. I: Beck, Christian W. & Svein Egil Vestre (Red.) (2008): *Skolen i aftenlandet*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.

Helsedirektoratet (2008): *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge. En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9- og 15-åringer*. Oslo: Helsedirektoratet.

Høstmølingen, Njål, Elin Saga Kjørholt og Kristen Sandberg (red.) (2008): *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. Trondheim: TANO.

Key, Ellen (1996): *Barnets århundrade. Omlast hundra år senara med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng*. Stockholm: Omformasjonsforlaget.

Kibsgaard, Sonja og Andrei Wostryck (red.) (1999): *Mens leken er god*. Oslo: Tano Aschehoug.

Kleven, Thor Arnfinn (2008): Validity and validation in qualitative and quantitative research. I: *Nordisk Pedagogikk*. 3/2008, 220-233.

Kleven, Thor Anfinn (2002): Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, Thorleif (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

Kuhn, Thomas (1970): *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Kunnskapsdepartementet (2011): *Helhetlig skoledag*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kvalitet-i-grunnopplaringen/helhetlig-skoledag.html?id=602119> (12.06.2011).

Kunnskapsdepartementet (2009/2010): *Stortingsmelding nummer19: Tid til læring. 5 Sammenheng og helhet i barn og unges oppvekst*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010/5.html?id=608061> (24.05.2011).

Kunnskapsdepartementet (2006a): *Ny rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2006/ny-rammeplan-for-barnehagene-.html?id=103812> (12.06.2011).

Kunnskapsdepartementet (2006b): *Opplæringslova 9a, § 9a-2*.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplæringsloven-kapitel-9a-/2.html?id=437838 (14.04.2010).

Kunnskapsdepartementet (2006c): *Utdanningsdepartementets forskrift nr 724, § 1-6* (23.06.2006): <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html> (14.04.2010).

- Kunnskapsdepartementet (2003): *Reform 97 § 12.2. En god fortsettelse*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/13/2.html?id=370711>
 (14.04.10).
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lakoff, George and Mark Johnson (1999): *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenges to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laursen, Ole (2009): Indespærret. Børnene er forsvundet fra skovene. I: *Politikken*. 04.11/2009, 8.
- Lekhal, Ratib (2008): Atferdsprogrammet PALS i skolen. I: Beck, Christian W. & Svein Egil Vestre (Red.) (2008:173-191): *Skolen i afterlandet*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Lovdata (1995): *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler, nr. 928, § 10 (01.12.1995)*. <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-19951201-0928.html>
 (12.06.2010).
- Lovdata (1998): *Opplæringsloven nr 61 (17.07.1998)*. <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html> (14.04.2010).
- Lund, Thorleif (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Mead, George H. (1934): *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mandell, Richard D. (1984) *Sport: A cultural history*. New York: Columbia University Press.
- Martens, Rainer (1987). Science, knowledge, and sport psychology. *The sport psychologist*, 1/1985, 29-55.
- Mjaavant, Per Egil & Kari Aasen Gundersen (2005): Barn – bevegelse – oppvekst. Betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling. Oslo: Akilles.
- Myhre, Reidar (1992): *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Nordal, Thomas og Cay Gjerustad (2005): *Heldagsskolen. Kunnskapsstruktur og forslag til videre forskning*. Oslo: NOVA.
- Patton, Michael Quinn (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Patton, Michael Quinn (2002): *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Riesman, David (1985): *Det ensomme mennesket*. Oslo: Gyldendal.
- Rousseau, Jean-Jacques (2008): *Emilie eller om opdragelsen*. København: Borgens Forlag.
- SSB (2009): <http://www.ssb.no/barnehager/> (26.05.2011).

Store Norske Leksikon (2010): *Atlanterhavserklæringen*.
<http://www.snø.no/Atlanterhavserklæringen> (26.05.2011).

Thuen, Harald (2010): Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860 – 2010. I: *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 04/2010: 273-285.

Thuen, Harald (2011): *Skolens historie*. Forelesning. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. 16.03.2011.

Uljens, Michael (2005): Det pædagogiske paradoks. I: Bengtsson, Jan (red.) (2005: 35-57): *Utfordringer i filosofisk pædagogikk*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Shore, Bradd (1996): *Culture in Mind. Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*. New York: Oxford University Press.

SV-redaksjonen. *SFO*. <http://sv.no/Forside/Politikken/Argumentasjonsbasen/SFO> (07.05.11).

Øverenget, Einar (2003): *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Intervjuguiden

Bakgrunnspørsmål

Hva heter du?

Hvor gammel er du?

Har du søsken?

Hvor bor du?

Er du mye alene hjemme?

Hvor lenge og hva jobber foreldrene dine med?

Skole, SFO, organiserte fritidstilbud

Hvor lenge er du på skolen?

Hvor ligger skolen din?

Hva slags uteområde har skolen?

Hvor lange friminutt har du, og hvor ofte? (hva blir brøken?)

Hva slags aktivitet gjør du i friminuttene?

Hva slags aktiviteter gjør du på SFO?

Er det regler du må følge når du leker på skolen?

På SFO også?

Eller kan du gjøre som du vil, og leke det du selv vil?

Hvor ofte leker du vilter/ekte lek? Som klatring, lekeslossing, balansering, jaging, løping, jubling, tumble?

Har du lov å løpe, eller plass til å løpe så fort du kan? (Hvordan føles det?)

Har du lov å le og snakke hvor du vil, når du vil?

Har du lov å herje og tumble?

Har du for lite tid til dette på skolen?

Fritid (etter skole tid)

Hvilke aktivitetstilbud driver du med etter skolen?

Hvor ofte?

Kan du si nei til "aktiviteten" hvis du ikke har lyst til å være med en dag?

Hva liker du å gjøre når du bestemmer selv?

Føler du at du bestemmer over egen tid?

Har du for liten tid til det du vil?

Har du nok tid til lek?

Er det noen (foreldre) som bestemmer hvem du skal leke med, og hva?

Bestemmer du hvem å leke med?

Leker du alene noen ganger?

Hvor mye PC spill hver dag?

Er du med på Facebook, twitter eller blogger du?

Hvor mye leker du ute og inne? (hvor leker du mest?)

Har du noen gang funnet på din egen lek?

Hvordan er drømme hverdagen din?

Helgene og ferier

Hva gjør du i helgene?

Hva gjør du i ferier?

Hvor ofte er foreldrene dine med på leken?

Er foreldrene dine i nærheten når du leker ute?

Spør foreldrene dine hva du vil gjøre, eller har de et tett program for deg/dere som må følges?

Hvor ofte leker du ute alene?

Hva tillater foreldrene dine deg ikke å gjøre?

Kan du gå hvor du vil? (Leke og utforske skogen for eksempel)

Hva gjør du når du er inne?

Har dere fysiske leker inne? Som ringer, ribbevegg eller dukkestue? (Har foreldrene lagt til rette for aktivitet?)

Synes du at det er ofte det er sånn at du får gjøre som du vil?

Hvordan bestemmer du over egen tid?

Hvor ville du lekt hvis du fikk bestemme selv?

